

LOS JOVENES EN CHILE Y EUROPA:

Educación, Trabajo y Ciudadanía

Editores

Javier Corvalán
Gabriela Fernández
Luis Eduardo González

INDICE

Presentación	5
Introducción	9
Los jóvenes en una sociedad en transición: entre la libertad y la igualdad Guillermo Campero	15
La Juventud o el deber de ser libres Guy Bajoit	23
Jóvenes, educación e igualdad de oportunidades Oswaldo Larrañaga	41
La educación formal frente a la violencia y las adicciones de los jóvenes José Weinstein	49
La experiencia con los Jóvenes del Programa MECE Media Luz María Pérez	69
Entre la escuela única y la escuela ciudadana Vincent Dupriez	83
Los jóvenes secundarios: entre el zoológico y la selva Abraham Franssen	97
Escuela. capitalización simbólica y discriminación juvenil Francisco Estévez	129
La empresa-ciudadana: sentido y alcance de un nuevo discurso patronal Jean Michel Chaumont	137
Entre autonomía y dependencia: la recomposición de las relaciones Escuela- Empresa en Bélgica Christian Maroy	147
Modernización, obsolescencia y capacitación Eduardo Abarzúa /Rafael Estévez	171
Una experiencia de capacitación y empleo juvenil: el Programa Chile Joven .. José Murillo	183
Las nuevas demandas del sector productivo para la educación Cecilia Montero	193
Comentario Final.	199

PRESENTACION

En 1984 dos instituciones académicas independientes de Chile, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), establecieron un convenio amplio de cooperación académica con la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica¹.

En el marco de este acuerdo se han realizado durante quince años consecutivos, un conjunto de actividades académicas de diversa índole, destacando particularmente tres líneas de trabajo: por un lado, la formación a nivel de postgrado de académicos chilenos de CIDE y PIIE en las disciplinas de la educación, la psicología y la sociología². Por otro lado, destacan las pasantías académicas por cortos períodos que desde 1985 han realizado en Chile un total de nueve profesores de la UCL, y en Bélgica un total de ocho investigadores chilenos. Como tercera línea, se encuentra la realización de reuniones de trabajo bajo la forma de encuentros y seminarios, tanto en Chile como en Bélgica³.

El Seminario a partir del cual se produjo esta publicación inscribe en esta tercera línea del convenio de cooperación interinstitucional y se llevó a cabo los días 6 y 7 de enero de 1997 en Santiago. En tal oportunidad y con la colaboración adicional del Comisariado General para las Relaciones Internacionales de la Comunidad Francesa de Bélgica, de la Embajada Belga en Chile y de la Cámara Chileno-Belga de Comercio, se abordó la temática de la juventud en su inserción laboral y social en el, contexto cultural, educativo y socio-económico de ambos países. El evento se tituló "Los jóvenes en Chile y Europa hoy: educación, trabajo y ciudadanía".

El Seminario estuvo organizado en tres bloques, en los cuales hubo ponencias formales y reacciones a las mismas, las que se grabaron y se transcribieron. A partir de este procesamiento los editores prepararon los documentos que se presentan en este libro, algunos de los cuales incluso fueron traducidos, casi sin modificación, del francés.

Para la ocasión se contó con la visita de cinco expositores belgas de las áreas de la sociología y de la educación, pertenecientes a la Universidad Católica de Lovaina, y de un grupo de ocho especialistas chilenos del mundo académico, privado y gubernamental, con amplia experiencia en los tópicos tratados.

1.- UCL de aquí en adelante.

2.- Hasta agosto de 1999 un total de 15 académicos que pertenecen o que pertenecieron al CIDE o al PIIE habían terminado o se encontraban finalizando estudios de postgrado en la UCL. De ellos ocho habían ya recibido el grado de doctor en educación, psicología o sociología, cinco se encontraban en vías de obtenerlo y dos habían concluido estudios del nivel de maestría en algunas de las disciplinas mencionadas. Fuente: *CIDE-PUE, Prograinme (le cooperation académiques entre les centres académiques CIDE el PIIE du Chili el la Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education de L'Université Catholique de Louvain, Documento Interno, Santiago, Octubre de 1997.*

3.- Es importante destacar una cuarta modalidad de cooperación comenzada en 1996 y que incluye al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Se trata de un diplomado de perfeccionamiento para profesores chilenos financiado por el MINEDUC y organizado por CIDE y PHE, y que incluye una estadía de los profesores en la UCL durante un período de su formación.

Este libro realizado por iniciativa de CIDE y PIJE, surge del conjunto de ponencias y comentarios que de las primeras hicieron algunos panelistas invitados, incorporando además una introducción y comentarios finales especialmente redactados para esta publicación.

Los editores asumen la responsabilidad tanto de la traducción libre de los textos originales como de la versión final de las ponencias y comentarios a las que, a partir de presentaciones y comentarios orales, se les dio el carácter de texto y forma de publicación. Todo ello con el fin de difundir el pensamiento de especialistas en temas tan relevantes y cruciales en Chile y en Europa de fin de siglo como la juventud, la educación, el empleo y el desarrollo de la ciudadanía.

Santiago, septiembre de 1999

INTRODUCCION

Este libro enfrenta una pregunta difícil de responder: ¿qué pueden tener en común los jóvenes de países tan disímiles como Chile y Bélgica, que los conviertan en un único objeto de estudio y reflexión académica? Más allá de la tendencia natural a pensar en América y Europa como dos realidades muy distintas, la respuesta a la pregunta inicial se topa de modo adicional con la dificultad del desconocimiento. Si para los chilenos el contexto nacional es accesible e inmediatamente evidente, no ocurre lo mismo con la realidad belga, la que por lejana y desconocida amerita una mínima explicación.

En este afán, es necesario mencionar que Bélgica es un Estado constituido como tal en la primera mitad del siglo XX, pero sobre las bases y sin ruptura con las estructuras fundamentales de una sociedad de muchos siglos continuos de desarrollo. En la perspectiva actual y particularmente en la segunda mitad de este siglo, Bélgica pasa a ser identificado dentro del mundo desarrollado e industrializado de Europa occidental, como un Estado con predominancia de gobiernos e instituciones sociales de tipo social-demócratas. La bonanza económica de los años 60, junto a la estabilidad política y a las líneas programáticas sociales de fuerte corte redistributivo, crearon un tipo de sociedad que, al igual que otras de Europa occidental, se diferenciaron notablemente en las décadas del 60 y 70 de aquellas del llamado "tercer mundo".

Sin embargo, la notable disminución del crecimiento económico a mediados de los años 70 y el agotamiento y crítica constante al modelo de Estado benefactor¹, entre otros elementos problemáticos, comienzan a coexistir -sobre todo como efecto del primero de los mencionados- con el fenómeno del desempleo y con las secuelas psicológicas, económicas y sociales que éste provoca, en particular en los jóvenes².

El fenómeno del desempleo es común a la totalidad de Europa occidental en los años 80 y 90, y en particular en la década actual se manifiesta simultáneamente con la globalización y el desdibujamiento de las fronteras reales en el viejo continente. El ejemplo más notorio de esto último es la unificación europea de 1992, proceso iniciado a partir de los aspectos económicos y seguido posteriormente por otros de tipo social, laboral y educativo, buscando incluso la creación de una ciudadanía europea.

Así, quienes fueron y son jóvenes en Europa y en Bélgica (que es el contexto particular de parte de este libro), han experimentado en la última década la expansión de sus horizontes físicos y culturales, de sus posibilidades de desplazamiento y el intento de creación de una identidad colectiva extensa. Al mismo tiempo los jóvenes europeos de las décadas del 80 y del 90 han experimentado una disminución de sus ingresos, de sus posibilidades de empleo, de los beneficios de los sistemas de seguridad social, y consecuentemente han vivido un aumento de sus inseguridades e incertidumbres.

Vistos tales elementos, es posible entonces establecer ciertas semejanzas entre las realidades juveniles en Bélgica y Chile, sobre todo si en el caso

1.- Sobre las transformaciones de la política social belga a partir de la crisis de crecimiento económico ver Piasser, A, *Les mouvements longs du capitalisme belge*, Vie Ouvriere, Bruxelles, 1986.

2.- Durante la década del 90 la tasa promedio de desempleo en la Comunidad Europea ha sido del orden del 14%, impactando más profundamente en los jóvenes.

de ésta última se considera la alta tasa de cesantía, los cambios sociales y educativos experimentados en los años 80 y 90, y de manera más amplia, el conjunto de inseguridades por las que atraviesa la sociedad, chilena³.

Son precisamente estas temáticas, relacionadas con cambios e incertidumbres en las juventudes chilena y belga, las que se abordan los artículos iniciales, a cargo de Guillermo Campero y Guy Bajoit. Según se señala en esos artículos, las incertidumbres son un fenómeno ampliamente expandido y referido a ámbitos diversos y que, por lo tanto, no afectan sólo a un segmento social particular. Sin embargo, también es claro que las incertidumbres son vividas con mayor intensidad en aquellos sectores que, en el caso de Chile, no cuentan con, a lo menos, la certeza de niveles mínimos aceptables de subsistencia, situación que es ilustrada por medio de cifras en el texto de Osvaldo Larrañaga.

Pese a lo anterior, sería injusto establecer las similitudes entre las juventudes belga y chilena sólo sobre la base de aspectos negativos tales como la incertidumbre, la inseguridad o el desempleo. También existe otro conjunto de elementos que, si bien no pueden ser considerados analíticamente positivos, gozan de una cierta neutralidad valórica. Tal es el caso de una cultura postmoderna o por lo menos de un cambio de modelo cultural

En lo más específico, la existencia de un cambio en los principales referentes culturales de la llamada modernidad estaría avalado, sustentado e impulsado por el proceso de la globalización, particularmente de las comunicaciones. Lo anterior permite pensar que los individuos más jóvenes, quienes por haber sido socializados en el marco de esta transformación cultural y esta revolución de las comunicaciones, serían los portadores a nivel planetario de los elementos propios y distintivos del nuevo modelo imperante. Esto es un punto más de semejanza, no sólo entre los jóvenes chilenos y belgas, sino también entre jóvenes oriundos de cualquier país⁴.

A partir de lo afirmado en el párrafo anterior, es comprensible que los tópicos tratados en los documentos den cuenta de cómo este cambio de época también ha producido el cambio o al menos ha generado la necesidad de intencionar transformaciones en las esferas de la educación y del empleo. Siendo ambas -educación y trabajo- las vías reconocidas para hacer frente a la incertidumbre y avanzar hacia la integración social, la forma en que éstas son manejadas, particularmente desde el Estado y el mercado, constituye un tema de gran relevancia para las sociedades en su conjunto y particularmente para los jóvenes.

En relación a la educación, cabe preguntarse acerca del rol y la responsabilidad que ésta tiene en la formación de ciudadanos y en la entrega de herramientas para que los jóvenes puedan, como dice Bajoit, "gestionar la incertidumbre".

- 3.- Sobre este punto es interesante revisar el diagnóstico realizado en uno de los últimos informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo titulado *Desarrollo humano en Chile, 1998. Las paradojas de la modernización*, PNUD, Santiago, 1998.
- 4.- En el caso específico de Bélgica y en relación a la juventud y el cambio de modelo cultural, es ilustrativo el libro de dos de los autores presentados en este texto: Bajoit, G y A. G. Franssen, *Les jeunes dans la compétition culturelle*, PUF, Paris. 1995.

Los modelos escolares y las prácticas educativas concretas no son neutras en lo que respecta a promover pautas de comportamiento en los jóvenes, para permitirles a éstos ser o no ser capaces de juzgar críticamente el modelo que se les propone, y poder elaborar así desde sus realidades particulares, las estrategias de acción frente a las esferas que aparecen como inciertas. El texto de José Weinstein aborda este tema desde las problemáticas juveniles más claras y también más mitificadas, como son la violencia y las adicciones, lo que es complementado por Luz María Pérez, quien da una mirada desde el Estado acerca de las posibilidades de reforzar, a partir de la educación formal, áreas tradicionalmente desplazadas del currículum.

En esta línea también se dirigen los artículos de Vincent Dupriez, de Abraham Franssen y de Francisco Estévez, quienes muestran la paradoja existente entre escuelas con modelos únicos y rígidos para realidades sociales y culturales cada vez más complejas y dinámicas.

Por su parte, los cambios propios de esta época a los que ya se hizo alusión, han modificado también los requerimientos de mano de obra y recursos humanos profesionales y técnicos. Más allá del actual debate entre la formación de competencias generales para el trabajo versus la entrega de capacitación en oficios específicos, es necesario preguntarse también acerca del papel que le compete a las propias empresas en la definición de los perfiles laborales de sus trabajadores, ya sea en el momento en que los jóvenes están recibiendo la formación inicial, como también en las capacitaciones y perfeccionamientos cuando éstos ya han sido integrados al trabajo.

El punto nos lleva entonces a revisar la relación actual entre los objetivos educacionales y los requerimientos laborales. Al respecto, son interesantes los trabajos de Jean Michel Chaumont, Christian Maroy y el texto conjunto de Eduardo Abarzúa y Rafael Estévez, quienes incorporan el término de "empresas ciudadanas" o nuevos diseños de empresa. Finalmente, el tema de la formación para el trabajo como política de gobierno es tomado también en el artículo de José Murillo y en el de Cecilia Montero.

Los jóvenes en una sociedad en transición: entre la libertad y la igualdad

Guillermo Campero¹

En la sociedad chilena actual se están produciendo tres procesos importantes: el de la transición, el de una situación de incertidumbre, y el de la creación de una cultura de la igualdad y la libertad con énfasis en lo individual.

1. Importantes analistas y personeros de gobierno han señalado que en Chile la fase de transición está finalizada y que ahora está empezando, o debería empezar, una fase de modernización. Pese a esto, también se puede afirmar que el término definitivo de la transición implicaría cambios en muchas dimensiones más allá de la política.

En el plano de lo político, se reconocen avances y cierta consolidación del paso de un régimen autoritario militar, a uno democrático en lo institucional. No obstante lo anterior, hay todavía una serie de elementos pendientes, relacionados incluso con el mismo perfeccionamiento institucional del régimen político democrático, y con temas como el sistema de representación parlamentaria, el sistema eleccionario y otros. De este modo, si bien el aspecto político de la transición puede ser uno de los más consolidados, en este ámbito hay aún tareas inconclusas.

Además, hay otras dimensiones de la transición que son paralelas y se superponen a lo político en el sentido institucional. Estas son las referidas al proceso mutación de la estructura económico-social, que está aún poco consolidada, y los procesos de cambios de carácter valórico y cultural.

En definitiva, no puede hablarse de una transición única sino de al menos tres dimensiones que son simultáneas, que tal vez tienen velocidades, profundidades y alcances diferentes, pero cuyo conjunto es el que en definitiva explica algunas de las situaciones que actualmente se viven a nivel nacional.

La hipótesis de fondo es que ésta es una sociedad que está en un período de asentamiento y transformación profundo, no culminado, y por lo tanto no es una sociedad consolidada ni institucional, ni económica, ni social, ni culturalmente. Si se admite esta hipótesis, debiera producirse un cambio en los caminos que toman las políticas públicas y en las orientaciones que en general puedan proponerse en una sociedad.

¹ Sociólogo, con estudios de doctorado en Sociología en la Universidad de Paris. Se desempeña como asesor en el Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile y como docente universitario.

2. Como consecuencia de este proceso de transición inacabado, uno de los temas que aparece como esencial es el *de la incertidumbre*. Esta es una sociedad donde el grado de incertezas e inseguridades es mayor que el grado de certezas, y esto a su vez provoca tensiones importantes, no sólo en los jóvenes sino en la sociedad en su conjunto. En el caso de los jóvenes, la manera de reaccionar, cuando existe una percepción de inseguridades, puede aparecer como un no querer involucrarse excesivamente.

Ahora bien, la incertidumbre no es un proceso exclusivamente chileno, sino que es un fenómeno propio de las transiciones profundas, de los países y las sociedades que mutan de una manera muy importante. La actual pareciera ser una época de transición tan profunda como la producida en Europa con el advenimiento de la Revolución Industrial, en tanto hoy día se ha producido un período largo y no culminado en la generación de un nuevo tipo de estructuras, pautas y normas sociales, a nivel mundial y nacional.

3. El tercer y último elemento es válido tanto para los jóvenes como para la sociedad chilena en general. En la tradición nacional, así como también en la cultura hispánica y latina que ésta tiene como origen, el tema central tanto en lo político como en lo ideológico y cultural, es la igualdad. En general, los grandes movimientos sociales y políticos chilenos -aún cuando entre ellos existieran diferencias a veces importantes- tenían aspiraciones igualitaristas, en el sentido de que la misión de la sociedad era buscar y luchar porque la colectividad accediera a ciertos beneficios y necesidades básicas como la educación, la salud o la vivienda.

En ese sentido se hablaba de una sociedad igualitarista o que tendía al igualitarismo garantizando estos derechos por la organización de la sociedad y su expresión pública en instituciones como el Estado, la Ley y las normas generales de convivencia.

Durante los últimos años, particularmente a partir de la introducción que hizo el gobierno militar de una serie de formulaciones conceptuales y políticas de acción económica y social, se introduce también en Chile una lógica de razonamiento diferente, que proviene más del mundo anglosajón, que es la idea de la libertad. Pero no sólo pensada como la libertad ciudadana, expresada a través de las garantías del Estado, de los partidos políticos y de los sistemas públicos, sino que la *libertad entendida como garantías individuales*.

En esta línea se puede llegar incluso a la idea, tal vez extrema pero presente, de que el garantizar estos derechos sociales mínimos no es la

única función del Estado sino que además éste adquiere otra responsabilidad que es asegurar los derechos individuales. El Estado incluso puede llegar a ser expresión solamente de lo que la libertad individual o el derecho individual está dispuesto a ceder a la colectividad. En este sentido el Estado deja de ser algo distinto de la persona y pasa a ser sólo aquello que excede las posibilidades individuales. Esa es la labor pública, no construir un ente distinto o un mundo diferente de lo privado o de lo individual, sino velar por un Estado como proyección y como expresión de defensa y seguridad de estas garantías individuales.

Esta visión del mundo social, de su economía, de su política y de sus relaciones, se ha ido introduciendo en Chile y de alguna manera se expresa con más o menos eficiencia en las políticas públicas que se desarrollan actualmente. Por supuesto, también se manifiesta en las políticas privadas y en el mundo de relaciones sociales en que se mueven las personas y, entre éstas, los jóvenes.

En consecuencia, la incertidumbre a la que se hizo referencia antes no es sólo resultado de esta visión abstracta de que puede haber en proceso tres transiciones -políticas, económicas y culturales- sino también de que la sociedad comienza a operar a través de instituciones que actúan, se mueven y se desarrollan sobre la base de la igualdad y la libertad, haciendo énfasis en esta idea de libertad individual, de valores individuales y de competencia individual.

Así entonces, hay una tensión profunda que proviene de una manera de ser latina, hispánica y católica, enfrentada a una serie de otros elementos que provienen de culturas como la sajona, inglesa y americana. Esta tensión también produce inseguridad frente al individualismo: se reclama solidaridad y frente a la solidaridad se alega ineficiencia, porque en definitiva solamente a través del esfuerzo individual y privado se lograrán aquellos resultados que antaño se pensaba que podían desarrollarse a través de la solidaridad.

Los jóvenes están en el centro de esta tensión entre la libertad individual, las garantías y la competitividad por un lado y por el otro lado la solidaridad y el Estado.

Ahora, podrían identificarse situaciones expresivas de esta tensión entre la forma de entender la libertad individual y la idea de la igualdad como lo colectivo y lo público. Por ejemplo, en el ámbito laboral, está presente la tensión entre la competencia y la obligación de ser medidos, o de la antigüedad versus el desempeño.

En el ejemplo, el sector laboral representado por los trabajadores dice: 'debemos ser medidos por la antigüedad, es decir, cada vez que tengamos más años de servicio debemos mejorar nuestras remuneraciones'.

Esta es la idea de que el conjunto avanza como tal y que hay un reconocimiento colectivo de ello. Pero el desempeño es un concepto individual, cada sujeto solo midiéndose frente al sistema y diferenciándose de los otros a partir del sistema. Los trabajadores dicen "sí" a la medición colectiva pero "no" a la individual, que se mida al grupo pero no al individuo.

En el mundo público más que en el privado y en muchos sectores como los jóvenes y los trabajadores, las personas tienen miedo de ser medidas y sobre todo de ser medidas individualmente. Una buena pregunta; es ¿por qué existe este temor? Siendo ésta una característica esencial de un concepto de ciudadanía y de organización del trabajo fundado en la idea de la libertad individual, de las garantías individuales y de la competitividad individual, cada sujeto debe ser medido individualmente porque puede ser distinto de otro.

Esta idea de cada uno enfrentado a desafíos es una idea ajena, más todavía si es introducida culturalmente en un sistema dictatorial político, paralelamente con una serie de otros elementos, sobre todo a través del campo de la economía y luego en el mundo institucional.

Pero Chile y otros países están viviendo en un mundo de globalización, de articulación compleja entre dos culturas distintas: el mundo greco latino, romano y católico, que en muchas dimensiones es el mundo de lo colectivo y el mundo de lo individual de tradición más sajona.

Surge entonces la pregunta de ¿cómo articular la aspiración de la sociedad para ofrecer un mínimo de garantías colectivas a sus ciudadanos frente a la salud, la vivienda, la vejez, la posibilidad de estudiar para los trabajadores jóvenes y la obligación de desprenderse de esta suerte de útero maternal estatal o público para entrar a competir, medirse y ser medidos?

Los jóvenes están enfrentando esta realidad en el mundo de la escuela, del trabajo y en general en la vida social, tal vez de manera más fuerte que las generaciones anteriores. Porque los jóvenes están cuestionados y obligados a plantearse este tipo de cosas viviendo en una sociedad que no adopta todavía de manera más radical definiciones y condiciones sólidas al respecto, porque no es su cultura original. No hay una oferta clara y precisa que los jóvenes puedan percibir como una ruta más o menos segura a través de la cual conducirse, y eso es profundamente preocupante, por esta idea de la igualdad de oportunidades.

Pudiera ser conveniente analizar por ejemplo ¿por qué el Programa de Capacitación de Jóvenes financió a las personas que querían insertarse en el sistema a través de una modalidad competitiva y de concursos abiertos?, y preguntarse ¿por qué las políticas públicas se orientan hacia allá?, ¿cuál es el fundamento que está detrás?

Una reflexión final sobre la justicia

Para cerrar una reflexión sobre por qué el concepto de justicia social no está presente y a cambio se habla de igualdad de oportunidades.

La noción de igualdad de oportunidades proviene de esta tradición de la lucha individual, de las garantías individuales, del individuo que aparece como el nuevo personaje de la sociedad, que tiene que acceder a un mismo punto de partida.

¿Qué pasa después que se parte supuestamente del mismo nivel al inicio de la carrera?

Justicia pareciera ser un concepto más colectivista, más de esta idea latina de la sociedad y del Estado, y *oportunidades* es una idea que tiene que ver con el individuo. Ambas están siendo manejadas en esta sociedad demandante de justicia, pero eso se formula como demanda de igualdad de oportunidades.

La juventud o el deber de ser libres²

Guy Bajoit³

1. Formas de incertidumbre

El primer punto a desarrollar es el tema de la incertidumbre. Parece claro que en este momento para un joven belga el mundo en el que vive tiene muchas incertidumbres, siendo éstas de diferentes tipos. A continuación, se tomarán aquellas formas de incertidumbre que parecieran ser las principales.

La primera es lo que se puede llamar la *inseguridad material*. Un número creciente de jóvenes (que puede variar entre el 10 y el 40 % según las regiones de Bélgica) vive prácticamente con la certeza de que nunca va a encontrar un trabajo, o que de encontrarlo éste no será un trabajo interesante. Existe otro porcentaje similar de jóvenes que piensa que si encuentra alguna vez un trabajo, éste va a ser mal pagado, precario y que no necesariamente les va a garantizar su futuro. Ante esta inseguridad material los jóvenes no saben si van a poder realmente construir una familia y tener los bienes materiales imprescindibles para sobrevivir correctamente.

En todo caso, esta primera idea debe ser entendida con los matices correspondientes, puesto que la inseguridad material varía dependiendo del origen social de los jóvenes. Efectivamente, aquellos que han realizado estudios conducentes a un diploma universitario tienen mejores posibilidades de alcanzar la seguridad material que los que no tienen más que los estudios primarios.

La segunda forma de incertidumbre es la que tiene relación con la sensación de los jóvenes de *vivir en un sistema inseguro y poco viable*, en donde las instituciones existentes no se preocupan de atender realmente a los ciudadanos, aludiendo con esto a aspectos tan diversos como el poder político, económico o jurídico. Es evidente que el sistema no puede estar más desacreditado que cuando hay dudas serias sobre la honestidad de la policía, y de los jueces o cuando se habla de red de pedofilia, tal como ha ocurrido en Bélgica.

Una tercera forma es la de *las normas y los valores inciertos* producto de las diferencias culturales normativas que hacen desaparecer la idea de que hay un único modo correcto de proceder. Ante esto, para los jóvenes todos los ámbitos de la vida social que son orientados por valores y por normas sociales parecen

² El presente artículo está basado en una serie de investigaciones acerca de la juventud y el sector no mercantil en Bélgica, en las que desde hace alrededor de seis años se encuentra trabajando el autor junto con Abraham Franssen, investigador en la Universidad Católica de Lovaina.

³ Doctor en sociología. Se desempeña como Profesor en el Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

inciertos. Esta forma de incertidumbre también concierne a los adultos en la medida que éstos en sus roles de padres, madres o profesores no demuestran seguridad ni capacidad de imponer o proponer una manera de vivir basada en un conjunto de valores y normas que ellos mismos consideren válidos.

Una cuarta y última forma de incertidumbre es lo que se puede llamar *un mundo de competencia*, un mundo que se transforma en una selva, donde prima el individualismo y el cálculo de ganancias y pérdidas. La competencia reduce al individuo a replegarse sobre el mundo privado, sin ninguna certeza tampoco de que aquí dejará de estar solo.

En resumen, la incertidumbre toca los cuatro aspectos fundamentales de la vida colectiva, a saber: (1) el tema de la vida material y en particular del trabajo, (2) el tema de la seguridad de las personas, (3) el tema de la definición de un sistema de valores que rija para la sociedad en su conjunto y (4) el tema de la solidaridad colectiva o el pacto social, que permita a cada uno encontrar legitimidad a los esfuerzos que hace para sobrevivir efectivamente con los otros.

En este contexto, la juventud (no exclusivamente pero sí específicamente) se ve afectada, lo que tiene como consecuencia que los jóvenes buscan maneras de vivir en la incertidumbre. El mundo está marcado por una importante tensión entre el llamado de la libertad y la reducción de la posibilidad efectiva de responder a este llamado, es decir, un mundo marcado por la tensión grave entre lo individual y lo social.

Ahora y como ya fue mencionado anteriormente, esta incertidumbre es vivida de un modo diferente y tiene que ser muy matizada por el capital social, aún cuando en todos los niveles sociales existe alguna forma de incerteza e inseguridad. El filósofo francés Marcel Bouche estudiando cuáles son las enfermedades psíquicas específicas que más se presentan en los gabinetes de los siquiatras, analistas y sicólogos, observó que éstas eran cada vez más problemas de identidad y también incapacidad de gestionar la relación con los demás y de actuar. Según el estudio, los problemas de identidad, relación y acción se presentan en personas de distinta condición social y nivel educacional.

2. Formas de gestionar la incertidumbre

Considerando entonces que las personas, y en este caso los jóvenes, deben buscar estrategias para enfrentar la incertidumbre, se han podido distinguir al menos seis lógicas o formas de accionar en la juventud belga.

1º La primera es la *lógica de la movilidad* -que también podría llamarse del arribismo- que consiste en competir para ganar y surgir, justificando muy fuertemente los expandidos valores individualistas.

2º Una segunda es la *lógica de integración*, que consiste justamente en la búsqueda de un lugar en la sociedad, el 'ser alguien'. Esta es una lógica mucho más modesta, trata de reafirmar valores del pasado, con un repliegue particular sobre los valores familiares.

3º En la tercera forma, que es la *lógica autotélica*, el individuo se toma como finalidad de su propia actividad. Los jóvenes se apoyan en la certeza de que tienen una pasión o una virtud que los moviliza, y a partir de ésta gestionan la incertidumbre.

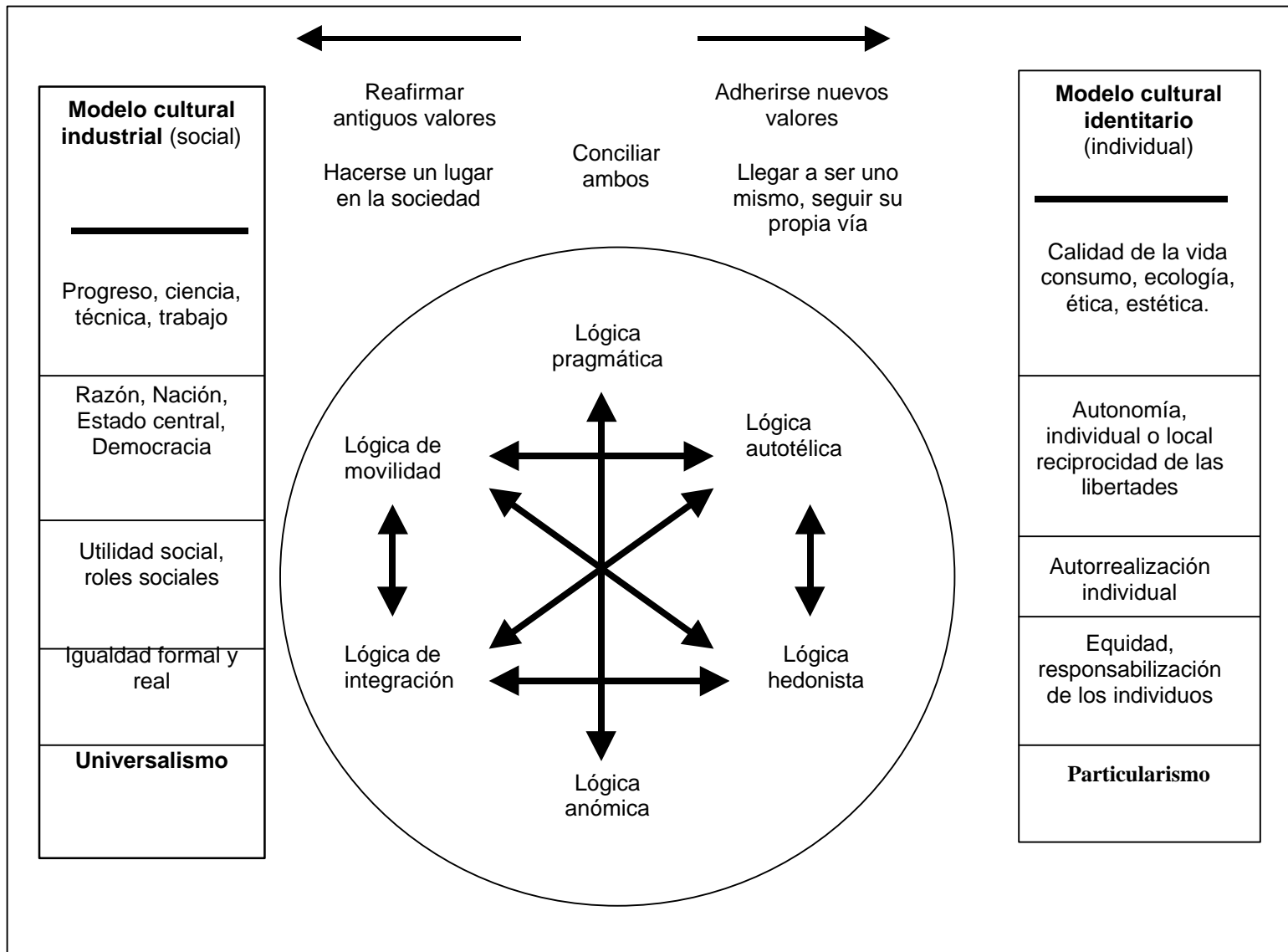
A diferencia de la *lógica de la movilidad* -que tiene como finalidad conseguir el reconocimiento social y subir en una escala de movilidad social preexistente y definida por la sociedad-, la *lógica autotélica* es más individual y no está basada sobre los criterios que impone la sociedad, sino sobre criterios que los jóvenes se dan a sí mismos, sobre un locus de control mucho más interno.

4º La cuarta es la *lógica hedonista*. Algunos jóvenes menospreciando este mundo "podrido" en que tienen que pasar sus días, concluyen que la única manera de estar cómodos es vivir en el presente, gozar de la cordialidad y pasarlo bien.

5º Entre estos dos mundos (la *lógica autotélica* y la *hedonista*), se encuentran casos que responden a una *lógica pragmática*. Se trata de personas que quisieran vivir de una manera autotélica pero no saben ni cantar, ni bailar, ni tienen alguna voz interna que los movilice. Entonces tienen una ocupación cualquiera que no es su centro de interés y, por el contrario, sus metas personales empiezan después y con independencia de la jornada laboral.

6º Finalmente, existe una *lógica del aislamiento o lógica anómica*. Es una *lógica* que se encuentra entre todas las demás, en que los sujetos no saben ni lo que son ni lo que quieren ser, no tienen proyecto ni logran creer en algo con gran intensidad ni por mucho tiempo. Entonces se encierran en sí mismos detrás de los muros de su pieza debajo de los audífonos del "walkman" y tratan de gestionar su sufrimiento más o menos difícilmente. De vez en cuando se rebelan, conocen épocas y momentos de rabia, momentos de delincuencia, a veces buscan soluciones compensatorias tales como alcohol y drogas. Y a veces, por supuesto peor que todo lo anterior, no logran gestionar esto de ninguna forma.

Estas seis lógicas se resumen gráficamente en el siguiente esquema:



3. Rasgos de la personalidad contemporánea

A partir de esta clasificación, que es una más entre las diversas clasificaciones posibles, vemos un mundo de incertidumbre y diversas maneras de gestionar la incertidumbre. En este escenario los jóvenes, aún cuando no solamente ellos, están adquiriendo poco a poco rasgos de identidad que caracterizarían lo que se puede llamar, como dice Bouche, una personalidad contemporánea. Sus rasgos son complejos y muchas veces contradictorios. La lista no es exhaustiva, pero los diez que se presentan a continuación parecieran ser los que están ganando importancia a medida que va pasando el tiempo.

1º Reflexividad versus racionalización. Se nota mucha reflexividad en la juventud, es decir, una extraordinaria capacidad de tomar distancia, criticar las cosas y analizar su propia situación. Pero al mismo tiempo tienen una enorme capacidad de racionalización. La reflexividad es una forma de lucidez, la racionalización es una manera de contar su historia de manera de no ver los problemas. Con los jóvenes ocurre como en la fábula del zorro y la uva, es decir, cuando el zorro ve que la uva es inaccesible para él, se convence de que no tiene hambre y además de que la uva no está madura y que es mala para su salud.

2º Autonomía versus dependencia. Un segundo elemento es la extraordinaria valoración de la autonomía; ellos quieren ser autónomos, rechazan el control social y las formas clásicas de autoridad, el mundo autoritario les parece inaguantable. Pero al mismo tiempo tienen rasgos de dependencia afectiva y material, de necesidad de referencias normativas que no necesariamente reciben ni en la escuela ni en la familia.

3º Autorealización individual versus indecisión. Un tercer elemento es su valoración extraordinaria de la autorealización, de la creatividad, del autotelismo, de la pasión, de la aventura, del riesgo. Pero al mismo tiempo viven en el mundo de la indecisión, no encuentran lo que pueden hacer o lo que encuentran no les convence por mucho tiempo, recaen en momentos de aburrimiento profundo y de angustia identitaria. Es decir, una profunda valoración de la autorealización individual como meta de éxito y al mismo tiempo una imposibilidad de lograrla.

4º Autenticidad versus instrumentalización. Otro cuarto elemento importante es su gusto por la autenticidad. Ellos no quieren relaciones impuestas sino relaciones sinceras, relaciones auténticas. No quieren estar obligados a vivir con alguien contra su voluntad, practicar normas sociales que ellos no consideran como legítimas ni necesarias. Pero al mismo tiempo tienen una capacidad enorme de instrumentalizar a los demás y a las instituciones, una gran capacidad para el cálculo estratégico, e incluso en ciertos casos su instrumentalización puede ir hasta ser cínicos.

5º Deseo de afectividad versus repliegue sobre sí mismos. El quinto rasgo

que parece importante es el deseo de afectividad, de emoción, de cordialidad, de comunicación, de repliegue sobre la vida privada. Pero al mismo tiempo hay una fantástica inestabilidad relacional, una precariedad de los lazos afectivos y muchas veces un gran y fuerte desarrollo del narcisismo.

6º Vivir por el ser versus vivir por el tener. Otro rasgo es que tienen un apetito enorme para el gozo, gozar el instante presente, el “carpe diem”, la calidad de la vida, el bienestar físico, el culto del cuerpo, de la juventud, del look, de la estética, de la relajación, del humor, del juego, de la frivolidad, del ser, del no imponerse sufrimiento, del no sufrir. Pero al mismo tiempo tienen que vivir en mundo de la alienación, del consumo, del tener, del parecer. Hay una contradicción suplementaria entre el deseo de gozar y el esfuerzo que hay que hacer para el trabajo, un trabajo que no les gusta porque están endeudados y porque tienen que pagar la deuda.

7º Generosidad versus cálculo. Como séptimo rasgo está que los jóvenes tienen un apetito muy grande por la generosidad, por lo humanitario, los derechos del hombre. Pero al mismo tiempo tienen una alta cuota de cálculo, de estrategia, de culto del éxito, de la excelencia, de la competitividad, del deporte del cada uno por sí y que el mejor gane y por supuesto con toda la frustración de los que pierden.

8º Participación política versus apatía. Otro elemento está relacionado con los jóvenes y su interés por la política. Ellos no se interesan por los partidos políticos tradicionales o por la manera como sus padres y sus abuelos hacían la política. Tienen una nueva relación con la política, con la ciudadanía, una preocupación real por lo público, por lo colectivo, pero ésta preocupación tiene una forma totalmente diferente. Al mismo tiempo que tienen este gusto por la cosa pública es cierto que tienen una gran apatía de ciudadano, un no implicarse, un gusto por la delegación de poder para no interesarse en esas cosas.

9º Conservación del medio ambiente versus desgaste del medio ambiente. Otro rasgo importante es el gusto por la ecología. Ese parece un rasgo que relativamente va creciendo en los últimos 20 o 30 años, pero particularmente entre los últimos 10 o 15 años. El gusto por la ecología no ha dejado de crecer, el respeto para el medio ambiente, la integración entre el hombre y la naturaleza. Pero al mismo tiempo ellos participan de esta lógica loca que produce el desgaste de la ecología.

10º Tolerancia versus indiferencia. Y un último rasgo que se va desarrollando es el respeto por la diferencia, la diversidad, el pluralismo, que cada uno haga como quiera y me dejen hacer lo que yo quiero, yo soy tolerante, yo permito todo. Pero al mismo tiempo esta tolerancia a la diferencia es una indiferencia, es decir, hazlo como tú quieres porque no me interesa en realidad.

El conjunto de estos rasgos mencionados, que parecen cada vez más expandidos en la juventud, permiten sacar una conclusión importante. Todos estos valores o rasgos característicos de la personalidad contemporánea forman un todo relativamente coherente. No se trata de una desintegración de un sistema de valor antiguo, sino que se trata claramente de la recomposición de un sistema de valor nuevo.

La tendencia que existe actualmente en muchos de los adultos y en muchos de los analistas de la juventud es ver las características de los jóvenes de hoy como una descomposición del modelo cultural de sus padres y de sus abuelos, como una desintegración cultural del pasado, como una crisis. Lo que interesa plantear es ver este fenómeno como una mutación, es decir un paso de un modelo cultural antiguo a un nuevo modelo cultural que contiene todos los rasgos recién mencionados. Es un modelo cultural diferente, basado más que nada en el individuo.

Para tratar de dar alguna solidez a esta lectura de las cosas se proponen dos mundos distintos, sabiendo que ambos son mundos ideales y que la realidad presenta una mezcla de los dos.

En este momento existe una tensión entre dos concepciones distintas, entre dos modelos culturales diferentes y que además, ambos coexisten en la misma sociedad en que estamos viviendo en este instante. En la más antigua de estas visiones se puede ubicar a gran parte de los adultos, mientras que en la visión más nueva se ubicaría a gran parte de los jóvenes.

Primer modelo:

El modelo más antiguo, es un modelo cultural, social, colectivo, basado sobre la idea de igualdad. Es el modelo cultural de la sociedad industrial, reposada sobre cuatro pilares de sentido fundamentales: (a) el primero es la creencia en el progreso, la creencia que el destino de la humanidad es dominar la naturaleza por el trabajo, por la ciencia, por la tecnología, por la racionalidad, por lo racional, por la creencia en el progreso; (b) el segundo pilar es la creencia en la razón colectiva, es decir en la razón democrática, la creencia de que la sociedad es capaz de autogobernarse a través de sus correcciones y de la razón, a través que no necesitar ni Dios, ni príncipes, ni reyes; (c) el tercero es la idea de que el objetivo del ser humano es la integración, perseguir el reconocimiento social, a través del trabajo, del mérito, del placer diferido, del placer siempre postergado hasta mañana; y (d) el cuarto es la pasión de la igualdad de todos los individuos frente a la ley, la universalidad de las leyes, y el deseo de igualar las condiciones de vida de la mayoría de la gente.

Este modelo parece ser el modelo cultural que nació con la primera modernidad, con el siglo de las luces, con la revolución industrial y democrática que se impuso

en las sociedades occidentales y que a partir de esto se desarrolló y se expandió en el mundo entero. Este modelo cultural era una manera de orientar la vida en el día a día, de decir a cada uno lo que es bueno, bonito, justo, verdadero, legítimo de hacer, de pensar, decir y de sentir, incluso en la vida de todos los días, en la vida familiar, en el trabajo, en la ciudadanía, en la escuela, en cualquier campo de las relaciones sociales. Este un primer modelo ideal típico.

Segundo modelo:

A este modelo se opone otro que pareciera estar cada vez más presente, que se va desarrollando e imponiendo y que, en todo caso, se encuentra en la cabeza de los jóvenes de una manera clara. Aquí, las referencias al individuo son la fuente fundamental de la legitimidad y no la referencia a lo social, a la utilidad colectiva.

Aquí hay también cuatro pilares que se presentan, en lo que puede entenderse como oposición parcial a los cuatro mencionados para el modelo anterior: (a) el primero es la idea de progreso que se opone y al mismo tiempo se completa con la idea de calidad de vida, es decir esta idea hedonista, esta idea del gozar de la naturaleza, gozar de los bienes técnicos sin destruir la calidad de vida; (b) el segundo, es la autonomía individual y de la reciprocidad de las libertades individuales. Cada cual es ciudadano y tiene que someterse a las leyes del colectivo en el cual vive, pero siempre que este colectivo le dé los medios para asegurar la mayor autonomía posible. La ley tiene, evidentemente, el derecho de limitar la libertad del individuo, siempre y cuando estas limitaciones sean realmente necesarias, siempre y cuando el uso de ésta libertad individual limitara la libertad individual de otros, pero cuando no es el caso, la ley no tiene por qué intervenir, la ley no tiene por qué regir la vida privada; (c) el tercer pilar es la idea de autorealización identitaria, cada uno tiene el derecho de ser respetado en tanto que individuo en la sociedad, de autorealizar las cualidades que están contenidas en él mismo; y (d) el último pilar es el respeto de la diversidad y del particularismo, lo que implica el paso de la idea de igualdad a la idea de equidad, es decir, reemplazar la igualdad por la equidad implica necesariamente que ciertas desigualdades sean reconocidas como equidades.

Entonces, de una parte está un modelo cultural basado sobre la idea de lo colectivo. El individuo, al contrario de lo que se pretendió de la modernidad en el siglo XVIII o XIX o en el siglo de las luces, no fue el centro de la sociedad. Y por otra parte está un modelo cultural donde efectivamente el individuo sería el centro de la sociedad, lo que no implica necesariamente un individualismo en la medida que uno puede perfectamente reestructurar solidaridad colectiva sobre la base de la calidad de vida, de la autonomía individual, de la autorealización identitaria y del respeto de la diversidad y de los particularismos.

Esto implica una revisión de los límites de la libertad, una redefinición de lo que es la libertad misma, una redefinición del pacto social y del orden político actual.

Al pasar de un modelo cultural al otro, poco a poco lo que ocurre es redefinir los conceptos fundamentales como igualdad, libertad, individuo y sociedad.

Sería necesario ver si este cambio tiene consecuencias sobre la familia, la escuela, el trabajo, la ciudadanía y en general sobre todos los otros ámbitos de la vida social y colectiva.

4. Las tensiones en las instituciones escolares⁴

En forma general, el hecho de encontrarse en el medio de una época de cambios, se traduce en tensiones estructurales muy importantes en todos los roles sociales, en particular en los roles de los socializadores (padres y educadores sobre todo) y en las instituciones encargadas de la socialización.

A pesar de no tratarse solamente de una cuestión de edad (puesto que no hay determinismo social absoluto), se puede decir que aquellos que han nacido y han sido socializados cuarenta o cincuenta años atrás, tienen probablemente más posibilidades de haberse mantenido fieles al primer modelo cultural (o industrial), mientras que los que nacieron diez o veinte años atrás tienen al contrario más posibilidades de adherir a los valores del segundo modelo cultural (o identitario). Sin embargo, no hay nada de mecánico en esto: muchos jóvenes reafirman los valores del modelo industrial así como muchos adultos adhieren a aquellos del modelo identitario.

Puesto que los valores y las normas que fundamentan los roles sociales no son los mismos de un modelo al otro, los socializadores se encuentran en la incertidumbre entre los dos modelos, entre dos concepciones de las finalidades, de las competencias, de los estatus y de las maneras de ejercer la autoridad dada por su rol. No saben cómo desempeñarlo, vacilan entre dos modos de ejercicio de la autoridad socializadora. A veces intentan imponer sus normas torpemente de manera autoritaria, como se acostumbraba hacerlo en el pasado (lo cual produce rechazo por parte de los jóvenes) o en ocasiones intentan crear un nuevo rol al estilo compañerismo, lo cual complace a los jóvenes pero deja a los adultos sin autoridad frente a los primeros.

Todos los campos de relaciones sociales (familia, lugar de trabajo, vida política, etc.) que componen nuestra existencia se ven afectados, hoy en día, por la incertidumbre, por la contradicción y las tensiones resultantes, y también por la mutación en curso.

La escuela es un buen ejemplo, ya que está atravesada por una doble tensión.

⁴ Este punto está basado en el artículo de Guy Bajoit "Une jeunesse en quête de sens", abril de 1998.

a) **Primera tensión:** de lo tradicional a lo renovado, es decir, entre la escuela del modelo cultural industrial y aquella del modelo identitario. Esta tensión afecta los distintos ámbitos del establecimiento, tales como la forma de concebir a los alumnos, los objetivos de la escuela, los métodos pedagógicos, etc.

a.1) Concepción del alumno

Todos iguales. Un alumno está compuesto por una cabeza, un cuerpo y un corazón y está feliz cuando estos tres componentes se encuentran en equilibrio. El humanismo en el que se basan los textos actuales sobre la escuela postula la igualdad de los alumnos desde la partida; entonces, si la escuela hiciera bien su trabajo, se podría así mismo esperar una igualdad a la llegada.

Todos diferentes. Al mismo tiempo, cada cual es llamado a convertirse en un ser singular, único, y la sociedad ya no tiene que juzgar si lo que llega a ser uno es mejor o peor que lo que logra otro. Se exige una igualdad de prestigio para todas las maneras singulares de auto-realizarse, y por lo tanto todas las materias escolares. Siendo lo importante ser uno mismo, poco importa si se llega a ser plomero o filósofo, o si se tal profesión u oficio se alcanza en diez o veinte años⁵. Además, se postula la pluralidad cultural y se exige su respeto.

a.2) Objetivos de la escuela

El objetivo principal de la escuela ya no consiste en enseñar roles especializados útiles a la sociedad en forma directa (este objetivo es postergado para más tarde, por lo menos hasta después de los 16 años) sino más bien en enseñar a madurar, a ser si mismo, a auto-realizarse con la ayuda de una cultura general, participando en la vida cultural, social, económica y política. El primer objetivo de la escuela es la realización personal del individuo-alumno; el segundo es dotarlo de calificaciones técnicas y el tercero es convertirlo en ciudadano.

a.3) Métodos pedagógicos

Estos ya no consisten, como antes, en corregir, en dominar los impulsos, en disciplinar los cuerpos y los espíritus, sino en:

- respetar los ritmos comunes a todos (biológicos) y específicos para cada uno (no convertir la edad y la velocidad de aprendizaje en criterios de evaluación).
- fundar el aprendizaje sobre el placer, el buen ambiente y la confianza, y no sobre la represión.

⁵ Como lo indica la revista para niños *Wapiti*: “Por supuesto, será panadero o investigador, pero lo que importa antes que todo es que sea él mismo”.

- enseñar a los niños una nueva relación con la norma. En vez de una relación de conocimiento instituido sobre el temor a las sanciones y el gusto por las recompensas, se les enseña la habilidad de gestionar lo normativo. Hay algo de auto-represión en este método: el niño discute las razones de las normas, negocia con ellas, se las atribuye, se compromete en respetarlas (contrato) y se encarga que los demás hagan lo mismo.
- privilegiar la situación concreta por sobre la teoría, lo interdisciplinario sobre el contenido especializado y la aptitud sobre del conocimiento.

a.4) Modos de gestión escolar

La escuela debe ser un servicio público pero debe ser administrado de la forma más autónoma posible, por ejemplo por Consejos en los cuales participen todos los actores involucrados.

Este paso desde lo tradicional hacia lo renovado da lugar a importantes debates acerca de las nuevas corrientes pedagógicas. Las resistencias se expresan bajo la forma de llamados a la prudencia (se hace presente el hecho que los jóvenes necesitan guías), de críticas de las reformas anteriores.

b) **Segunda tensión:** entre el discurso sobre la escuela y aquello que los poderes hacen realmente, entre la escuela competitiva y la escuela “ciudadana”.

Por una parte, están los partidarios de una escuela más competitiva: ésta debe ser más eficiente (por lo tanto costarle menos al Estado), más responsable (administrar el mismo presupuesto limitado y financiar lo que le falta con la ayuda de privados), más eficaz (ofrecer aptitudes que pueden venderse en el mercado del trabajo), más selectiva (saber atraer a los mejores alumnos forjándose una buena reputación) y más personalizada (motivar cada alumno con su proyecto individual).

Por otra parte, están los partidarios de una escuela más “ciudadana”: debe mantenerse como servicio público (financiado exclusivamente con el impuesto, que tenga vocación para ofrecer un servicio para todos), ser democrático (igualdad de oportunidades, democracia interna), ser solidario (sin competencia, ni entre los establecimientos ni entre los alumnos) y ser integrador (recibir a todo el mundo, luchar contra la exclusión, rechazar el fracaso y el abandono escolar).

JOVENES, EDUCACION E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Oswaldo Larrañaga⁶

Discutir sobre los jóvenes y su relación con la educación implica necesariamente hacer referencia a lo que ocurre con el mundo del trabajo y con su desarrollo. En este contexto, es interesante mirar algunas cifras que sitúan el tema en Chile y su juventud.

Según los resultados de la encuesta CASEN del año 1990, las tendencias eran las siguientes: a los 20 años casi el 40% de los jóvenes estaba empleado, cerca del 30% estaba inactivo laboralmente (es decir, no estaban ocupados ni buscando empleo ni estudiando), un 15% seguía estudios superiores universitarios u de otro tipo, un 8% estaba desocupado (es decir, estaban buscando trabajo o habían perdido su empleo) y otro 8% seguía otros estudios, fundamentalmente rezagados de educación media.

Si se analiza esta clasificación por género, se observa fundamentalmente que los hombres eran los que están ocupados y dentro del sector inactivo básicamente se ubicaban mujeres.

Otra distinción interesante es observar como varía la actividad de los jóvenes cuando son clasificados según su nivel socioeconómico, utilizando para esto básicamente la variable del quintil de ingresos familiar.

Al respecto, es importante considerar que en Chile en el quinto quintil, que corresponde al grupo de más altos ingresos, se ubica un 20% de las familias, lo que no es equivalente a hablar de familias ricas (las efectivamente no superan al 4 % del total de la población).

En el quintil quinto, de cada 100 jóvenes de 20 años el 45% estaba estudiando a nivel superior, un 30% estaba ocupado y en porcentajes mucho menores se encontraban los jóvenes que ocupaban las categorías de inactivo y otros estudios.

En el quintil primero, correspondiente al 20% de familias de más bajos ingresos, de cada 100 jóvenes de 20 años el 40% estaban inactivos, 35% estaban ocupados, casi un 20% estaban desocupados y menos de un 5% seguía estudios superiores.

⁶ Ingeniero Comercial, Mg. y PhD. en Economía Universidad de Pensylvania. Se desempeña como Director del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.

Para completar este análisis por quintiles, si se toma una capa media correspondiente al quintil tercero se observa que el 50% de los jóvenes estaba ocupado, el 28% inactivo y un 10% seguía estudios superiores.

La distinción según nivel socioeconómico es determinante para saber a qué estaban dedicados los jóvenes a los 20 años. Es interesante prestar atención a los jóvenes del quintil quinto, porque son muchos más los jóvenes provenientes de familias de altos ingresos, en comparación a la cantidad de jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos, los que pueden elegir qué hacer. Entre aquellos que eventualmente pueden elegir qué hacer prácticamente la mitad seguía estudios superiores y 30% estaba ocupado.

Las instituciones que en Chile se ocupan de la educación superior configuran un panorama bastante heterogéneo. En las ocho universidades tradicionales, -que corresponden además a las más antiguas, grandes y complejas- 66% de su estudiantado proviene de los quintiles cuarto y quinto. En las universidades privadas, el 75% de su estudiantado proviene del quintil quinto. Y en los centros de formación técnica, el 60% de su estudiantado proviene del quintil cuarto y quinto.

Las instituciones más “democráticas” o más homogéneas económicamente hablando son las universidades derivadas, es decir las antiguas sedes regionales de las universidades tradicionales que se escindieron y que hoy día son entes autónomos, donde hay mayor cobertura para los niveles socioeconómicos medios y medios bajos.

Los jóvenes que a los 20 años pueden elegir, prefieren fundamentalmente seguir estudiando, básicamente porque seguir estudios superiores les entrega una oportunidad futura en términos de generación de ingresos, del tipo de trabajo que desempeñen y del status social, que es preferible por la mayor parte de las personas respecto de otras alternativas.

Al analizar la distribución del ingreso de las personas en Chile, entre los adultos que están trabajando, la principal variable que explica la concentración de los ingresos es tener o no tener estudios superiores. El que una persona tenga educación media o tenga sólo educación básica explica muy poco en términos de generación futura de ingresos, el gran salto son los estudios superiores.

A nivel latinoamericano, de acuerdo a las cifras de CEPAL o de otras instituciones similares, se observa que Chile ocupa el segundo o tercer lugar en cuanto a cobertura de la educación media, es decir, el porcentaje de jóvenes en edad para estudiar que efectivamente están estudiando.

Sin embargo y al mismo tiempo, este país está muy atrás en términos de la cobertura de la educación superior. De esta manera Chile dentro de América

Latina es el país que tiene más egresados de educación media respecto de egresados de educación superior.

Este punto lleva a cuestionamientos acerca de los términos sobre los cuales están siendo definidas las políticas públicas destinadas a ambos sectores educacionales. Desde la economía, se puede decir que existe poca oferta relativa de egresados de educación superior respecto a mucha demanda relativa de egresados de educación media, lo que hace que la diferencia de salarios entre ambos sea tan alta como la que existe efectivamente en Chile.

El tema de las oportunidades de educación se conecta muy fuertemente con el tema de la igualdad de oportunidades y la equidad. A pesar de que la economía chilena crece y bastante, la distribución de ingresos se mantiene en un rango intermedio en América Latina, que es la región de peor distribución de los ingresos en el mundo, de manera que quedarse allí es un mal resultado.

Pero más allá del diagnóstico, la pregunta más importante es ¿qué hace la política pública para revertir esta tendencia al estancamiento redistributivo? Las políticas redistributivas tradicionales -como la fijación de precios, salarios mínimos o la distribución de activos- están relativamente desacreditadas, fueron fuertemente impulsadas en el pasado en Chile y en otros países pero no dieron los resultados que se preveían.

¿Cuál es la política de equidad que tiende a ser más consistente con los modelos de desarrollo económico en vigencia? La idea es poner a todos en una misma línea de partida y, dado que eso es considerado justo, que cada persona llegue tan allá como su esfuerzo, su educación o su suerte se lo permita. Es una idea basada en el individuo.

La igualdad de oportunidades como objetivo de políticas es muy compatible con un modelo económico basado en la propiedad privada, la focalización de los recursos fiscales y la apertura al exterior. De manera que una igualdad de oportunidades es un ideario de equidad que es bastante consistente con los modelos existentes en la actualidad.

Ahora ¿oportunidad para qué? No se trata de tener un discurso estrecho, en el que la igualdad de oportunidades sea entendida sólo para lo que significa generación de ingresos económicos a futuro. El tema de la igualdad de oportunidades puede ser visto ampliamente como igualdades para lo que las distintas personas quieren ser.

En terminología de John Rawls, existe un conjunto de bienes primarios: salud, educación, buena nutrición, cierto nivel base de ingresos, que es bueno y es necesario para cualquier proyecto de vida individual o colectivo.

A veces se utiliza libertad e igualdad como cosas que son opuestas o que tienen choques. A veces libertad, tiende a asociarse a proyectos liberales de desarrollo, mientras que igualdad a proyectos más socialistas o más sociales.

Pero en realidad la igualdad como tal puede referirse a una serie distinta de conceptos. Entonces la pregunta no es si lo que deben buscar las políticas sociales es igualdad o libertad, sino qué tipo de igualdad es la deseable: de ingresos, de libertades, de oportunidades, etc.

Al respecto, la igualdad de oportunidades está justamente inserta en un contexto donde lo importante es igualdad en el marco de derechos básicos o libertades individuales.

Otro punto conflictivo, relacionado con el anterior, es el de lo colectivo versus lo individual. A veces lo colectivo, lo social, lo solidario, tiende a mirarse con una óptica un poco romántica, como algo que fue bueno y que se está perdiendo. A veces lo individual es mirado desde un punto de vista peyorativo como sinónimo de la competencia, del egoísmo, de que cada uno hace lo que puede hacer independientemente de cómo le va a los demás.

A veces la emergencia de lo individual, en este caso negativo, se contraponen a la caída de lo colectivo, en este sentido positivo, e incluso puede entenderse que la caída de lo colectivo se debería a la agresión de lo individual en el sentido negativo del término.

Sin embargo puede haber una nueva mirada sobre este punto. El auge de lo individual, con lo bueno y lo malo que ello tiene, es producto del fracaso del proyecto colectivo. ¿No será que la muerte de las causas es resultado del fracaso del socialismo real? ¿No será que la incertidumbre económica, especialmente en Europa con su expresión más vigente del desempleo, es resultado en parte del fracaso del Estado de bienestar? ¿No será que los proyectos liberales de América Latina no tienen vigencia, en parte por el fracaso o la crisis de los modelos estatales de desarrollo basados en la sustitución de exportaciones?

En este diagnóstico de lo social versus lo individual, de lo antiguo versus lo nuevo, ha estado ausente todo lo que se ha dado por nombrar la revolución tecnológica de las comunicaciones y de la informática. Una revolución tecnológica que es tanto o más importante que la Revolución Industrial del siglo XVIII. ¿Cómo ingresan las personas en este nuevo mundo?, ¿cuáles son las implicancias en cuanto a las políticas fiscales y tributarias?

La revolución tecnológica actual, está cambiando profundamente las formas de producir, las formas de organización de la sociedad, todo lo cual está explicando en parte importante la incertidumbre económica que es propia de Europa, Estados Unidos y, quizás en menor medida, de América Latina. La pregunta es si esta

incertidumbre que es parcialmente explicada por este importante cambio tecnológico, no es una incertidumbre que de todas maneras hay que aceptarla como un lado negativo de algo que permite no quedarse innovilizado.

En los jóvenes, por ejemplo, habría que preguntarse qué de su personalidad es permanente y qué es transitorio. En otras palabras, qué características serían propias de la edad y cuáles otras tendrían mayor relación con el entorno.

Al respecto, un dato muy concreto y específico es que a partir de los resultados de las encuestas de empleo, puede observarse que durante 40 años sintomáticamente el desempleo de los jóvenes es dos a tres veces más alto que el desempleo de los adultos y que por esa misma característica cuando estos jóvenes pasan a ser adultos su tasa de desempleo baja.

Por otra parte, también se ve que el nivel de desempleo que afecta a la generación específica de jóvenes, es importante para explicar qué les pasa a ellos en el futuro. Es decir, dos cosas. Primero, los jóvenes siempre parten con una tasa de desempleo dos o tres veces más que los adultos, fenómeno permanente. Segundo, el nivel de tasa desempleo que parte en los jóvenes que sí es específico de cada generación tiene efectos que perduran sobre la futura vida laboral, esto es un efecto coyuntural nuevo que hace un cambio de generación a generación.

La educación formal frente a la violencia y las adicciones de los jóvenes

José Weinstein⁷

En este documento se plantean dos amenazas que son esenciales para el tema de la ciudadanía entre los jóvenes: el de la violencia y el de las adicciones, entendida esta última como drogadicción y alcoholismo. Posteriormente se analizan las consecuencias educativas.

La ciudadanía juvenil puede analizarse desde la participación política formal, a través del voto. No es novedad que en Chile, como en muchos países, los jóvenes no están adhiriendo a los partidos políticos tradicionales, ni a sus líderes. Pocos jóvenes se inscriben y participan en los procesos electorales, lo que demuestra su aparente desinterés por el gobierno de la polis, por el “sistema político realmente existente”.

Pero en realidad conviene considerar problemas anteriores al voto. Así hay problemas sociales y de convivencia ciudadana con los jóvenes que tanto para ellos como para el sistema escolar tienen mayor prioridad pública. El sistema escolar tiene menos vinculación con el tema de la participación política formal de los jóvenes que con el tema de las adicciones y la violencia, que constituyen las “conductas antisociales” que más preocupan y frente a las cuales no se sabe qué hacer.

En efecto la intervención de la educación ante a estas graves y a veces letales amenazas es escasa, a pesar que la adolescencia, es un período clave para la prevención. Intervenir después es caro, difícil o muchas veces imposible. Por lo tanto, es una necesidad, para el país, que el sistema escolar asuma estos temas.

Los costos por lo demás no son sólo de los jóvenes. En efecto, suele creerse que temas como la violencia o las adicciones sólo tienen costos desde el punto de vista del proyecto personal de cada uno de los individuos que se ve involucrado en ese tipo de circuitos de daño psicosocial. Pero los costos son también altos para las familias de estos jóvenes, ya que en estos casos tienden a acentuarse las dinámicas de desintegración y se produce angustia y otros problemas graves en padres y hermanos.

Surgen además problemas en otras víctimas eventuales. En algunos casos los jóvenes que están bajo problemas de adicción presentan conductas violentas, hieren o dañan a otro en su integridad y en su desarrollo.

Se generan también problemas para las instituciones que cobijan casos de violencia o adicciones. Por ejemplo, para los liceos, en los cuales existe violencia y drogas, esto conlleva una desvalorización del establecimiento frente a la comunidad y se reduce la matrícula, es difícil encontrar buenos profesores, etc.

Lo mismo pasa a nivel poblacional. En las poblaciones con una marginalidad más dura en que se ha instalado este tipo de dinámica, hay habitualmente problemas serios de daños y perjuicios colectivos y no sólo individuales.

Hay además un perjuicio para la sociedad en general ya que este tipo de daño psicosocial dificulta el desarrollo potencial de muchos miembros de la juventud chilena, el que está llegando a menos de lo que podría llegar.

Hay también un daño económico por el costo del control y rehabilitación o reclusión. Este costo, que paga la sociedad toda, es tan inmenso en términos comparativos que sería probablemente más barato financiar un doctorado universitario a todos los reclusos, que financiar su “tratamiento” con el agravante que esta rehabilitación habitualmente fracasa.

⁷ Sociólogo, Doctor en Sociología Universidad Católica de Lovaina. En 1997 era Coordinador del Programa MECE Media del Ministerio de Educación. Actualmente se desempeña como Gerente de Proyectos Educativos de la Fundación Andes.

En fin, la multiplicidad de costos y la gravedad de los daños producidos reafirman la necesidad de prevenir y educar, como elementos claves.

A continuación se presenta una breve síntesis del tema de la violencia y de las adicciones de los jóvenes en la actualidad y después se hace referencia a algunos desafíos que le plantea esta situación a la escuela.

La violencia juvenil

Actualmente frente al tema de la violencia en los jóvenes en Chile hay una suerte de mitología. Existe un estereotipo que salta públicamente, cada vez que un joven comete un crimen o se da una situación de violencia en los estadios. Se dice entonces que, la juventud chilena está en una suerte de “crisis de violencia” y de ahí se pasa a las declaraciones múltiples, prometiendo soluciones de difícil realización. No se considera que la violencia es un tema complejo y polifacético en el cual es fácil hacer afirmaciones genéricas a partir de una situación dada, pero es muy dificultosa la acción eficaz.

Se pueden distinguir seis tipos de violencia.

1) La violencia autoinferida: Esta se da en relación, básicamente al tema del suicidio entre los jóvenes. Este tema cobró actualidad con los recientes suicidios simultáneos que ocurrieron en un curso del Liceo de Copiapó al norte del país, lo que produjo una conmoción dentro del sistema escolar en la región. Pero, más allá de eso, empezó todo un debate sobre la autoinmolación de los jóvenes chilenos.

¿Hay una pérdida del valor de la vida que realmente está poniéndose en práctica o es algo más efímero?

Al analizar series temporales más largas y al comparar además a Chile con otros países latinoamericanos básicamente y también del Norte se podría decir, que en relación con el suicidio la juventud chilena está en una situación de cierto auto control del fenómeno. Es decir, el suicidio entre los jóvenes es una cosa ocasional, bastante baja, de alrededor de 8 personas por cien mil jóvenes entre 15 y 24 años. Los que se suicidan son habitualmente hombres, y tienen una escasa relación con la pertenencia social. La tasa se ha mantenido con cierta estabilidad en el tiempo. No hay por tanto un crecimiento explosivo de estos casos extremos y dolorosos de suicidio juvenil.

2) Accidentes de Tránsito: Si bien es una violencia más ocasional, que afecta menos a los jóvenes de sectores populares y que, habitualmente, no se percibe como un tema de violencia, es un fenómeno que en la situación chilena está siendo extraordinariamente crítico. Las tasas de mortalidad son brutales, ya que constituyen la principal causa de muerte antes de los 40 años. En cifras absolutas entre 1.800 y 2.400 jóvenes fallecen cada año por accidentes del tránsito.

La gran mayoría de los accidentes de tránsito juveniles aparecen ligados al consumo de alcohol y drogas. En muchos casos estas tragedias son evitables considerando una perspectiva educativa preventiva, ya que se producen por una conducción irresponsable. Además, tiene que ver con lo que se ha llamado un “manejo ego expresivo”, con una suerte de expresión del ego, sobretodo masculino, a través del manejo, y que se traduce en aumentar la velocidad, no mirar para el lado, hacerse el audaz y traspasar los límites inconscientemente. Muchos expertos atribuyen más a problemas humanos y menos a los déficits de infraestructura este problema crónico. Este aumento de los accidentes de tránsito está cegando nóveles vidas humanas y también produciendo lesiones tanto a los que sobreviven como al resto de la comunidad.

3) La violencia doméstica: Un tercer ámbito de violencia, diferente, pero que conviene ponderar, tiene que ver con la violencia doméstica, con la que se ejerce en el seno de la familia bajo las ventanas cerradas que clausuran esa visión para el resto de los ciudadanos. Vemos en los medios de comunicación, de niños golpeados, niños incluso muertos por sus progenitores en base a golpizas por las situaciones más absurdas (v.g., el padre que no puede ver con tranquilidad el match de fútbol por el llanto de su pequeño).

Una investigación realizada en 1993, sobre violencia doméstica en parejas jóvenes menores de 24 años, mostró que ésta alcanzaba a un 11%. Cuando se analiza por estratos sociales, en el estrato bajo más de un 14% tiene peleas, habitualmente con golpizas físicas y en más de un 30% hay maltrato psicológico, de hombres hacia mujeres. En suma hay una pauta autoritaria violenta que se está reproduciendo con fuerza en las familias populares.

4) La violencia en los espectáculos masivos: Aquí también hay un área en la cual se expande muy fuertemente la violencia entre los jóvenes. Esta se da básicamente en dos ámbitos: el fútbol y los espectáculos de rock, que dicen relación con las formas de diversión que hoy tienen muchos jóvenes. Ambos son expresivos de fenómenos de masa, en los cuales las características violentas van avanzando cada vez más con fuerza y se forman “tribus” que se organizan en torno a dichos eventos.

Tras este tipo de hechos hay una búsqueda. Jóvenes desencantados, sin otras creencias, van cada vez más aumentando su “deseo de identificación” con equipos de fútbol o con grupos de rock convertidos en ídolos de esta época. Se puede comprobar cómo en los barrios populares fueron desplazados los rayados políticos por grafitis de la “garra blanca”, de “los de abajo”⁸ o de “metálica”⁹, etc.

Ha habido algunas investigaciones sobre la violencia en estos espectáculos masivos que son extraordinariamente interesantes. Muestran cómo se ha ido constituyendo este fenómeno de las distintas tribus, en las cuales hay una forma de mimesis y una suerte de ideología inmediateista e idolátrica, pero también actitudes solidarias intragrupalas.

Empero, lejos de ser simplemente pasajeras manifestaciones colectivas, éstas están teniendo un componente de violencia importante y una relación con las adicciones (droga, alcohol) que es reconocible. Además año a año este fenómeno aumenta, los detenidos aumentan y aumenta también el grado de agresividad, sea con la autoridad o entre los mismos jóvenes.

5) La violencia delictual: Muchas veces ella es asimilada a “la” violencia y que abarca el involucramiento de los jóvenes en riñas, robos, homicidios, violaciones, y otras conductas reñidas con la ley.

Contra lo que se podría pensar la estadística “criminal juvenil” chilena no es alarmante si se compara con otros países de América Latina, incluso si se compara con datos históricos de Chile. Por ejemplo, el año 1995 hubo 272 homicidios, mientras que el año 1985 hubo 318. La tasa de homicidio se ha mantenido establemente en cerca de 3 por cada 100 mil habitantes. Esto debe compararse con Colombia que tiene una tasa de 110, o con Brasil que está llegando a los 30. Es decir, dentro de lo que se denomina “umbrales de homicidio y de delito”, Chile está dentro de las sociedades en que éste se da menos¹⁰.

Por otra parte en Chile se denuncian entre 800 y 900 violaciones anuales. Si bien hay una subnotificación muy grande en especial porque la violencia y el abuso sexual en la familia es escasamente denunciado, las tasas anuales se han mantenido estables los últimos diez años.

Lo mismo pasa en relación con el robo y el hurto en que las cifras no han crecido significativamente. Debe consignarse que no se cumplió la “profecía autoritaria” en que algunos aseguraban que “sin gobierno militar” se iba a producir una explosión incontrolable de violencia delictual.

6) La violencia política: Lejos de haber un aumento de la violencia política se vive en una década en la cual ella es baja. Este es uno de los períodos menos violentos y más estables de la historia de Chile. Al revés, el problema más

⁸Se refieren a las barras de los simpatizantes de los equipos de fútbol más importantes del país.

⁹Corresponde a un conocido conjunto Rock internacional.

¹⁰Una teoría reciente se centra en los umbrales en los cuales es manejable la violencia. En tal sentido, la tasa de homicidios ha sido uno de los umbrales que se ha ido tomando como referente y cuando se da una tasa superior al 8% la situación se hace cada vez más inmanejable.

que no saber como canalizar intra-sistema los modos de expresión más radicales, es cómo interesar, sobre todo a los jóvenes, en la política.

En síntesis, y precisando el tosco estereotipo habitual, no han aumentado significativamente fenómenos como el suicidio, los robos, la violencia propiamente delictual y la violencia política. Los asuntos preocupantes en relación al tema de la violencia de los jóvenes, en los cuales la institución escolar debiera involucrarse, son: accidentes del tránsito y violencia en actividades masivas.

Además, hay una agresividad barrial (pre-delictual que no alcanza a constituirse en delito), que sí hay evidencia que ha ido creciendo. En este sentido debiera preocupar el cómo se está dando la ocupación del tiempo libre y la constitución de relaciones entre los jóvenes. Así el cómo se arman las relaciones cotidianas con dificultad para resolver pacíficamente los conflictos tiene mucho que ver con el tipo de violencia que hoy en día se da entre los jóvenes.

La escuela y, en general las agencias que pueden influir en los usos y hábitos de regulación del tiempo libre, tienen mucho que decir en estas materias y no son neutras en lo que puedan hacer.

Las adicciones en los jóvenes

La situación respecto de las adicciones en la juventud es preocupante. Los datos son recurrentemente hacia el alza. La reciente encuesta del Instituto Nacional de la Juventud (INJ¹¹), indica que un 20% de jóvenes ha consumido marihuana. Asimismo, una encuesta del CONACE con el Ministerio de Educación muestra que el 14% de los escolares ha consumido marihuana.

Frente al consumo de marihuana se puede señalar que:

- Es mayor en sectores medios y altos que en sectores populares. Es algo mayor entre los hombres que entre las mujeres.
- Se denota una creciente precocidad del consumo, siendo alrededor de los 16 años la edad de inicio.
- Es diferente de acuerdo a la región. Hay una distribución del consumo, en la cual Santiago, la I, III y V regiones son los focos principales.

Hay una situación bastante distinta, con la cocaína. Es un consumo mucho menos social, menos masificado. Se trata de una minoría que la consume y ella es básicamente de sectores altos. La encuesta del CONACE con el Ministerio de Educación detecta que entre un 2,7 y un 3% de estudiantes secundarios declaran haber consumido cocaína. Con todo es una novedad con respecto a cinco años atrás, lo cual demuestra que no ha habido impermeabilidad de los escolares a este tipo de droga.

El perfil de los consumidores es similar que para la marihuana: más hombres, más en las clases medias y altas, más colegios particulares pagados, con una edad de inicio alrededor de 17 años, y más en algunas regiones.

El consumo que es distinto a estas dos drogas es claramente el de la pasta base o bazuco. En este derivado de la cocaína hay un tipo de consumo que se ha acentuado en los sectores urbano-marginales.

Según la misma encuesta al sistema escolar los consumidores de pasta base son una minoría del 3,7%, pero ellos se encuentran en mayor grado en los sectores populares y en algunas regiones de Chile, donde incluso llegan al 10%. Parecen existir establecimientos literalmente invadidos por la pasta base.

El tipo de consumidor es diferente al de la marihuana y al de la cocaína. Primero, hay mayor predominio de hombres que en la marihuana y básicamente se presenta en sectores populares urbanos. Segundo, el consumo de

¹¹ Se está haciendo referencia a los resultados de la Primera Encuesta Nacional de Juventud, aplicada por el INJ (actual INJUV) en 1994.

pasta base aparece más ligado a problemas delictuales. En la encuesta del CONACE se estima en más del 75% los jóvenes que consumen pasta base que han estado detenidos el último año.

Más generalmente las encuestas muestran cómo va evolucionando el consumo durante la vida escolar. En 8° básico un 5% de los estudiantes ha consumido alguna droga, mientras que en 4° medio más del 30% lo ha hecho, lo que indica como crece el consumo de drogas durante la educación media. Además, son “drogas sociales” consumidas grupalmente entre las actividades de uso del tiempo libre de los jóvenes.

En relación al alcohol existe una situación también de incremento sostenido, en la cual nuevamente se repite el perfil común a todas las adicciones –a excepción de la pasta base. Esto es, que son más frecuentes entre los jóvenes de clase media y alta, lo que con el alcohol es clarísimo. Sin embargo los daños al desarrollo de los jóvenes que provocan son mayores en los sectores pobres. Así, a pesar de que en el sector alto se consume mucho más que en el sector popular el porcentaje de alcohólicos es muy superior entre estos últimos. Por lo tanto, pareciera haber una ausencia o debilidad de los recursos protectores para los jóvenes populares frente a esta amenaza compartida por toda la nueva generación.

Recapitulando las adicciones (drogadicción y alcoholismo) han aumentado en forma sostenida, sin poder controlarlas entre los jóvenes y ellas están absolutamente insertas en el sistema escolar. Adicionalmente debe repararse en la pasta base para su vinculación directa con la violencia entre los jóvenes populares.

Percepción con implicancias

Más allá de una estadística ronda hoy una sensación entre los habitantes de grandes ciudades de que está aumentando la delincuencia y la drogadicción.

Todas las encuestas de opinión indican que se cree que ha aumentado la delincuencia y que es más violenta que antes, lo cual, ha generado conductas que afectan la posibilidad de integración de los jóvenes y de reconstrucción colectiva de la ciudad. Según una encuesta de la consultora ADIMARC del año 1996, el 70% de la gente había dejado de salir el último año a ciertas horas porque le parecía riesgoso. Un 70% había reforzado la seguridad de sus casas o le había puesto alarmas y había comprado seguros. Un 60% había dejado de ir por temor a lugares que pensaba ir. Un 50% se había puesto de acuerdo con sus vecinos para ayudarse en caso de delincuencia. Un 6% había comprado armas de fuego.

Esta paranoia ciudadana tiene consecuencias para la integración de los jóvenes y al menos hay dos que parecen importantes.

- La primera es que profundiza la segmentación social y espacial entre los grupos sociales. Es decir, hace que se alejen cada vez más unos grupos sociales de otros, que hayan menos espacios de encuentro entre los jóvenes populares y no populares. Se está evolucionando hacia una sociedad en la cual se usan cada vez menos los espacios públicos, en la cual es cada vez más usual recluirse en ciertos malls y en otros lugares semi-públicos y cerrados.
- La segunda es que empieza a haber una creciente legitimidad de la autojusticia, de la defensa violenta por sí mismo por la desconfianza frente a la oportunidad o realidad de la protección institucional (v.g. carabineros, tribunales). Este es un tema que empieza a expresarse y que puede tener enormes proyecciones a futuro si no se detiene a tiempo. En otros países del continente, esto ha redundado en dinámicas horribles, tales como “operaciones limpieza” de niños de la calle.

Los desafíos para la educación

Frente a este panorama se plantea el tema de cuáles son los desafíos para la educación respecto a la violencia y las adicciones entre los jóvenes, que aparecen como inhabilitantes absolutos para su ciudadanía. Es frecuente escuchar en el sector educación que el problema escapa a sus posibilidades de acción, que es un problema más general,

mundial, que engarza con temas estructurales de la sociedad chilena, como son la existencia de una economía de la droga, la crisis de la justicia, medios de comunicación mediocres o dañinos, un cambio cultural en el cual valores como la paz, el respeto del otro, o el estilo saludable de vida han perdido vigencia. Si bien todo lo anterior puede ser cierto, este discurso es inmovilizante ya que impide que la educación se responsabilice de lo suyo y contribuya al desarrollo integral ciudadano en un sentido amplio.

La educación debe enfrentar esta situación ya que tiene como misión trabajar con los jóvenes y asumir el compromiso con nuevas generaciones y también, porque cuenta con condiciones favorables para ello. De hecho la escuela es el lugar donde están más tiempo los jóvenes y donde hay mayor cantidad de personal disponible para trabajar con ellos. Por lo demás si no lo hace, para muchos jóvenes lo “escolar” tendrá poco sentido frente a otros factores de desintegración y de daño que inhiben cualquier posibilidad de desarrollo personal y el logro de cualquier aprendizaje. Por lo tanto, para la escuela, hacerse cargo de este tema es casi un reto de supervivencia para que una parte de la población escolar tenga una educación con sentido.

La educación tiene al menos dos desafíos para contribuir a superar la adicción y la violencia.

1) Debe repensar su orientación general

Mientras la educación no tenga un enfoque amplio y humanista estas áreas van a quedar excluidas. Es necesario salir del enfoque predominante, en el cual la educación se justifica exclusivamente por el aumento de la competitividad de la mano de obra para situar mejor a Chile en el mercado internacional.

Es imprescindible incorporar otros elementos que vayan más lejos que esta visión economicista. El tema del empleo es tremendamente relevante pero no puede ser el único que otorgue sentido al quehacer escolar.

En esta línea resulta orientador el reciente informe de la llamada “Comisión Delors”. Este señala que se debe educar en cuatro dominios a los protagonistas del siglo XXI.

El primer dominio tiene que ver con el **aprender a conocer**, e involucra aspectos tales como, aprender a aprender, aprender a razonar, aprender a pensar, etc., ámbitos que hay que poner al día en relación a un siglo que promete ser extraordinariamente distinto en sus posibilidades y en sus demandas respecto del saber.

El segundo dominio es **aprender a hacer**, y se traduce en que los jóvenes logren ser mejores trabajadores, sean más competentes y más eficaces. Por lo tanto, requieren un conjunto de destrezas para lograr imaginar soluciones, trabajar en equipo, hacer bien las cosas que tienen que hacer, encontrar nuevos modos de organizar la vida económica y social.

Estos dos aspectos son, los que de alguna manera, ya están en el discurso productivista. Lo que parece nuevo del Informe Delors, a pesar de que es tremendamente viejo en el ideario educativo son otros dos aspectos: el aprender a convivir y el aprender a ser¹².

El **aprender a convivir** es uno de los requerimientos esenciales para los años venideros. Esto está referido en especial a los problemas de difícil convivencia de culturas que se está viviendo en muchos países industrializados de Europa, pero que también es importante para Chile. En este caso el tema no se reduce a la relación con los

¹² Informe Delors

pueblos indígenas, sino a todos aquellos socialmente segregados (discapacitados, minorías sexuales, etc.) que existen pero que “no se ven” educativamente ni se aprende a convivir con ellos.

Por lo tanto se requiere impulsar una pedagogía del descubrimiento del otro. Para el futuro de la educación debe fortalecerse un currículo que de cuenta de esta diversidad y oriente con valores y actitudes genuinamente democráticos al respecto. Asimismo es necesario aprender a trabajar en proyectos compartidos como parte de las metodologías de aprendizaje habituales, aprender a trabajar con los otros, aprender a revisar lo que es acción escolar, revisar la organización de la sala de clases. También se puede incluir el trabajo comunitario, el trabajo que desde las escuelas se puede enseñar a hacer hacia los otros, hacia los más desposeídos, hacia la tercera edad, hacia gentes que están en situación de mayor carencia que los educandos. Esta área del aprendizaje de la convivencia parece extraordinariamente descuidada, en medio del predominio del discurso productivista de la educación.

El cuarto aspecto, **aprender a ser**, condensa los tres aspectos anteriores. Aún es más que ellos, es aprender a formar personas libres, responsables, para las cuales tener criterio propio y aprender a usarlo, pasa a ser esencial.

Estos dos últimos dominios, el aprender a convivir y el aprender a ser, tienen directa relación con las amenazas mayores a los jóvenes ya que la violencia es una forma denigrada de convivencia y las adicciones son una forma denigrada de vida y de realización como persona. El mejor antídoto para estas cosas, más eficaz que cualquier política, a posteriori, es formar jóvenes ciudadanos capaces de tener juicio propio.

Cabe destacar dos consideraciones que tienen que ver con la actualización del Informe Delors. La primera se refiere al uso y la inclusión en la renovación curricular de asignaturas y contenidos sobre el aprender a convivir y el aprender a ser, como temas importantes. Con la reforma educacional las comunidades escolares en Chile van a tener posibilidades de mayor flexibilidad curricular, de hacer sus propias proposiciones, en una situación de mayor disponibilidad de tiempo.

Por cierto, siempre habrá planes oficiales, pero las comunidades tienen la libertad de formular sus propias propuestas que pueden ser distintas por región, por el tipo de población escolar que atienden, por improntas institucionales que puedan marcar en proyecto educativo, tales como enfatizar un aprendizaje más centrado en las ciencias o en el deporte. En fin esta mayor libertad de las comunidades escolares puede orientarse con provecho a enriquecer su enseñanza y hacerla más pertinente frente a una sociedad con nuevos problemas.

En este momento de cambio educativo, junto a un currículo más significativo debe avanzarse también en un “aggiornamento metodológico”. Hay una necesidad de cambio en las metodologías de aprendizaje no sólo por las nuevas tecnologías educativas, sino también, por la necesidad de hacer las clases entretenidas y activas, por sacar de cada uno lo suyo, por hacer ejercicios que respondan a lo que es la cultura de los jóvenes. La imagen de una sala de clases en que el centro es un charlista que hace una clase magistral y que en muchas veces además, repite un libro, debiera ser parte del museo de la pedagogía.

Hay que buscar otras fórmulas de trabajo. En ese sentido son miles las aperturas que un movimiento de renovación pedagógica centrado en los docentes y en su inventiva, tiene que ir recogiendo.

Para ejemplificar, cabe citar el caso de la educadora francesa Micheline Flack, profesora de pedagogía en París VIII. Las autoridades francesas estaban acongojadas porque no sabían qué hacer con la violencia creciente en los establecimientos, sobre todo en los liceos de sectores populares. Primero se introdujo el deporte, pensando que iba a lograr solucionar el problema. Pero al cabo de un tiempo fue claro que el deporte acentuaba la violencia y se transformaba en una suerte de lucha competitiva en la cual la violencia aumentaba. Empezaron otras búsquedas, entre ellas, la inclusión de ejercicios de yoga en la sala de clases. Ello inicialmente generó mucha resistencia porque se asociaba a la introducción de ideologías cerradas –y no de una técnica- en la educación. Pero se obtuvieron resultados notables: los jóvenes empezaron simplemente a hacer uso de su cuerpo de una manera distinta, a tener una auto conciencia corporal y una actitud reflexiva frente a los conflictos que son muy importantes en relación a la violencia.

De esta manera, pueden darse muchas formas de renovación metodológica. Esta renovación, no consiste sólo en la incorporación de nuevas tecnologías sino que particularmente del rescate del alumno como centro orientador del proceso de aprendizaje. Esto hace que convenga visitar otras prácticas no-escolarizadas de los jóvenes y ver cómo crear los puentes adecuados. Pero el primer desafío, es el de una reorientación general del esquema educativo, que se aparte del enfoque productivista e incluya las anchas avenidas señaladas por la Comisión Delors.

2) Debe integrar a los grupos con mayor riesgo a la dinámica del sistema escolar

La interrogante es: ¿cómo integrar a los grupos de mayor riesgo, a los más violentos o con más problemas de droga y marginalidad, a la dinámica propia del sistema escolar?

Debe reconocerse que, en este plano, la escuela suele funcionar con una estrategia de exclusión permanente: no es capaz de atender a los estudiantes de conductas más violentas o adictivas y lo que hace sistemáticamente es expulsarlos. Esta manera de evacuar el problema ha provocado dos efectos:

- Una deserción y abandono escolar.
- Una segmentación enorme dentro del sistema escolar en el cual empieza a haber una suerte de "liceos basureros" donde se envía a aquellos que ya no sirven para nada, que son los desechos del sistema.

La existencia de estos liceos donde se han ido asentando aquellos que tienen más problemas de integración social no es una solución adecuada. Al revés, ella mantiene, sino amplía, el problema por tres razones.

Primero, no ha existido una lógica de integración, de pensar que el problema es mucho más abordable pedagógicamente si esos jóvenes en riesgo están en grupos distintos, aun cuando estén asistidos de una manera especial (v.g. tutores). El estar con otros grupos les puede dar modelajes positivos, otro tipo de liderazgo, posibilidades de saltar de su entorno extra escuela (familia, barrio) que seguramente tiene esas características de violencia o adicción. Al revés, al aislar se actúa con una lógica de segregación, se les hace homogéneamente desadaptados.

Segundo, estos jóvenes terminan abandonando este sistema escolar. Eso explica la persistencia por más de seis años de una tasa de deserción en la enseñanza media, de un 20%. Esto evidencia que el sistema es incapaz de integrar la pobreza dura de estos adolescentes. Estos no son sólo jóvenes aislados que viven en pueblos donde no hay liceo o están a diez kilómetros del mismo, sino que son también jóvenes desertores de grandes ciudades. Por lo tanto, se requiere urgentemente darle acogida a esta juventud precaria, con medidas tales como acciones focalizadas para retenerlos, incentivos a la permanencia en los establecimientos, normativas que inhiban las expulsiones arbitrarias que hoy se dan, apoyo especial a establecimientos que acogen a jóvenes en riesgo.

Tercero, no hay una percepción clara de que es posible la utilización del sistema escolar para atender el desarrollo de los jóvenes en mayor riesgo psicosocial. Es más: no se considera que éste es posiblemente el último reducto en el que la sociedad puede cambiar una trayectoria de deterioro y daño de estos jóvenes. Para ello sería clave incidir en que este espacio-tiempo del liceo sirviera para la inserción social y laboral de estos jóvenes. Pero el sistema escolar se ve como un microcosmo, cerrado en sí mismo, autárquico y se presentan dificultades para crear puentes con el mundo del empleo.

No puede olvidarse que la experiencia internacional muestra casos exitosos en el trabajo en el tema de la violencia y las adicciones en jóvenes de sectores populares. Así un estudio evaluativo reciente en los EEUU, logró identificar nueve factores, que explican más de cien experiencias exitosas:

La primera es una atención personalizada. Se requiere alguien que siga al joven en problemas. Se precisa personificar en un adulto competente el interés de la sociedad y de otros por él. El joven necesita otro referente, distinto a su familia, y su grupo de pares. Puede ser un profesional o puede ser alguien de la comunidad, pero tiene que ser una persona competente que lo siga durante un período relativamente largo para poder mantenerse en estas instituciones.

Lo segundo, es la necesidad de coordinar la acción en los diferentes mundos del joven. Esto implica intervenir y alterar el itinerario diario del joven. Para esto son claves las alianzas entre servicios o agencias que apoyan a los jóvenes y la escuela dentro de esas alianzas es esencial. Desde la perspectiva de la salud los mejores programas para jóvenes en riesgo, incorporan el trabajo con las escuelas, porque como ya se ha dicho, es el lugar en que más tiempo están y porque se permite el uso de los establecimientos escolares para desarrollar programas comunitarios.

Tercero, también es importante para los programas exitosos la intervención temprana - idealmente, antes de segundo año medio o incluso en la primaria.

Cuarto, es necesario focalizarse en el desarrollo de habilidades centrales, en las competencias elementales de los jóvenes. No conviene intentar abarcar demasiado.

Quinto, los programas deben ser prolongados. Los programas breves, no tienen impacto.

Sexto, debe organizarse un espacio y prácticas dónde exista un clima acogedor, que pueda recibir las inquietudes y problemas de los jóvenes.

Séptimo, se debe lograr una conjunción de la acción entre escuela-familia. Es importante el involucramiento de los padres para darle sustentabilidad a lo que se hace.

Octavo, es necesaria la conexión de la experiencia formativa con el mundo del trabajo. No puede obviarse la necesidad de crear herramientas para la sobrevivencia material de los jóvenes.

Noveno, hay que considerar que las características del personal que trabaja con estos jóvenes. Este no sólo debe tener condiciones para aprender a soportar las frustraciones y problemas de esta realidad, sino que debe ser un equipo y multidisciplinario. Muchas experiencias exitosas se sustentan en una persona carismática, en alguien que sabe hablarle a los jóvenes, que tiene llegada, pero se debe conformar un equipo de trabajo para sustentar la experiencia en el tiempo.

En síntesis, es importante, que el sistema escolar haga lo suyo, que no es lo único pero es decisivo frente a la violencia y a los daños psicosociales. Al menos debe actuar en tres aspectos: cambiar radicalmente el enfoque, integrar en la dinámica escolar a estos jóvenes con mayor riesgo y por último, abrir la institución escolar hacia el trabajo con otras instituciones para hacer una acción compartida y eficaz.

La experiencia con los jóvenes del Programa MECE Media

Luz María Pérez¹³

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Media (MECE Media) del Ministerio de Educación, se inició como una experiencia piloto el año 1994 y funcionará hasta el año 2000, incorporando progresivamente todos los liceos del país.

En este trabajo se presentan algunos elementos esenciales de contexto del programa, después se describe el sentido de esta propuesta y algunos de sus resultados. Posteriormente se hace mención a algunos de los aprendizajes logrados a través de la experiencia de dos años y medio y los desafíos para el tercer año. Finalmente, se mencionan algunas lecciones proyectivas, pensando ya el más largo plazo de cómo esta experiencia se institucionaliza dentro de la labor del Ministerio.

Los elementos del contexto

El Programa MECE Media ha desarrollado varias líneas de acción. Entre otras, se ha implementado un trabajo con equipos directivos, con profesores, con currículo y evaluación, ha creado además una línea de dotación de recursos de aprendizaje incluyendo bibliotecas y material didáctico, también ha realizado un trabajo de elaboración de textos escolares y de informática educativa. La iniciativa de trabajar con jóvenes ha estado presente desde que se diseñó el Programa y está basada en múltiples investigaciones y en un proceso de diálogo nacional sobre la educación media.

Se considera que en un programa de reforma es indispensable incorporar la cultura juvenil en la cultura escolar, lo cual tiene dos vertientes.

- Una vertiente pedagógica, la cual plantea que es necesario conocer a los jóvenes de hoy, saber qué les pasa, saber cómo son, cuáles son sus expectativas y sus necesidades para poder enseñarles.
- Una vertiente referida a las alternativas atractivas para el uso del tiempo libre que se den a los jóvenes secundarios desde la educación. Alternativas que les permitan experiencias formativas en el sentido más amplio de la palabra, en habilidades sociales, de expresión, de participación y habilidades culturales.

Como señala Daniel Goleman¹⁴ las escuelas tienen que hacerse cargo no sólo de desarrollar la inteligencia intelectual, sino que también de las habilidades sociales y del control de sí mismo. Este tipo de habilidades es muy importante para todos los jóvenes, pero en especial, para aquellos de menores ingresos o los con mayores riesgos psicosociales. Estos jóvenes tienen la escuela como única instancia para desarrollar estas habilidades, en cambio, el resto de los jóvenes tiene la familia u otras alternativas.

En resumen una de las características del Programa MECE Media es que permite conjugar dos políticas; una de educación y otra de juventud, lo cual lo hace distinto a otras intervenciones. Hay

¹³ Asistente Social, Magíster en Educación para el Trabajo Social, Universidad Católica de Chile. En 1997 se desempeñaba como encargada de las Actividades Curriculares de Libre Elección en el Programa MECE Media del Ministerio de Educación. Actualmente lo hace como consultora del área Educación de UNICEF.

¹⁴ Goleman, Daniel (1997). La inteligencia emocional. Javier Vergara, Ed. Bs. Bs. Argentina.

muchos otros programas similares, incluso dentro del Ministerio de Educación, pero que lo hacen en forma paralela o aislada del conjunto de otras iniciativas que impactan al sistema educativo.

Propósito y objetivos

El sentido del MECE Media, es ampliar en cantidad y calidad la estadía de los jóvenes en su establecimiento y propender a una mayor participación de los jóvenes en actividades de libre elección, generando en ellos una identidad más fuerte y un sentido de pertenencia con su liceo. Para lograr este propósito se plantearon dos objetivos generales.

- Generar una reflexión sobre la educación media. Hay establecimientos de enseñanza media que contaban con estas alternativas, y se trabajó con ellas, pero dándoles un énfasis distinto. Estas eran muchas veces alternativas orientadas a la competencia con otros colegios, relacionadas con lo deportivo y cargadas con un sesgo activista, sin tener una reflexión basada en su experiencia sobre qué es lo que los jóvenes aprenden de su participación.
- Estimular en los docentes un conocimiento reflexivo sobre el mundo de los jóvenes que sea posteriormente incorporado en su acción en el aula.

Los siete objetivos específicos, las acciones vinculadas y los principales resultados son los siguientes.

Objetivo 1

Generar nuevas dinámicas de acción en los ámbitos del arte, deporte, medio ambiente y comunicación, que es donde los jóvenes tienen mayores inquietudes y más necesidades. Optar por estas cuatro áreas de acción implicó que los liceos no desarrollaran otro tipo de talleres que ya se estaban realizando.

En esta línea, en el año 94 se trabajó con 124 liceos y con una cobertura del 15% de la matrícula en el nivel. En 1995 se trabajó con 325 liceos y con una cobertura del 33% de la matrícula. En 1996, se trabajó con 770 liceos, sobre la base de 315 fichas tabuladas, manteniéndose un 33% de participación en los talleres.

Las áreas con mayor fuerza han sido la artística y la deportiva, que es donde tradicionalmente ha habido más talleres. Sin embargo, han surgido bastantes iniciativas en el área de la comunicación. Por ejemplo, para la continuidad existen talleres de comunicaciones y para el año 1995 existieron talleres de medio ambiente, los que tendieron a disminuir en 1997. Para el año 1998 surgieron otra serie de talleres que se generaron a partir de las inquietudes e intereses de los jóvenes.

Los jóvenes que participan en los talleres tienen toda la responsabilidad de gestionarlos. Los talleres tienen monitores que en algunos casos son profesores, en otros son padres, son ex alumnos, son personas de la comunidad y en algunos liceos también son alumnos que tiene más habilidad para desarrollar, por ejemplo, grafitis o comics. De este modo, no hay solamente un desarrollo en el área de cada taller, sino también del trabajo con equipo.

Objetivo 2

Ampliar el tiempo de asistencia de los estudiantes al liceo.

De acuerdo con las cifras se puede decir que, en promedio, cada liceo aumentó su oferta educativa en 30 horas semanales. De esta forma los jóvenes pudieron acceder y participar en al menos 8 talleres que funcionan en cada uno de los liceos, teniendo una estadía significativamente mayor de los jóvenes en sus establecimientos; el Ministerio aportó al liceo 6 horas profesor a la semana. Sin embargo, los resultados muestran que por una hora que el Ministerio pone de profesor el liceo logra conseguir otras cuatro horas profesor para ese tipo de actividad.

Objetivo 3

Establecer un nexo estable de coordinación con el cuerpo docente del establecimiento, de modo de utilizar las facilidades de libre elección, como también de permear las prácticas pedagógicas.

Los talleres en un principio empezaron a funcionar los días sábados, pero posteriormente se ampliaron a toda la semana. Cabe destacar que los liceos que tienen una participación de un 60% o más de su matrícula son establecimientos con un promedio de 200 alumnos matriculados y los que tienen un porcentaje de participación de 15% son liceos que en promedio tienen 1.0000 alumnos. Esto implica que las estrategias de llegada al liceo que son por horas profesor, por recursos para la compra de materiales, por capacitación, etc., tiene un techo de cobertura que es cerca de los 180-200 alumnos. De modo que si se aumentaran los recursos se podría llegar a una cobertura mayor.

En cuanto a la participación según género hay una diferencia porcentual de 5 puntos entre varones y mujeres, lo que es muy poco significativo según la tradición escolar, ya que estas actividades extraescolares que tienen un sesgo de participación masculina corresponderían a actividades muy relacionadas con el deporte. De hecho en los talleres deportivos aún hay mayor participación de los varones. Sin embargo, en todas las otras áreas las mujeres tienen una participación bastante significativa. Además en las jornadas anuales con dirigentes estudiantiles queda claro que ha habido una preocupación especial por la participación equitativa de ambos sexos.

En relación a la participación por curso se observa que es mucho más alta en primero y segundo medio y de ahí va bajando hasta llegar a 4º medio. Esta cifra indica que es necesario tener una mayor preocupación con los últimos cursos. Hay bastantes hipótesis sobre las causas entre las que se indican: las mayores presiones académicas, la necesidad de ingresar al mercado laboral, otros intereses, etc.

Objetivo 4

Incrementar el tiempo de relación profesor estudiante.

En 1997 participaron alrededor de 3.500 docentes en forma directa en los talleres ACLE, en su mayoría como monitores. Esto les ha posibilitado tener una experiencia concreta para relacionarse de una manera distinta con los jóvenes secundarios. La siguiente frase que está en un documento conclusivo de una actividad de monitoreo da cuenta de lo que ocurre: "los jóvenes manifiestan reiteradamente que tienen buena relación con los profesores en el contexto de los talleres, no así en las asignaturas. Sin embargo, hay evidencias de intención de cambio o intentos de experimentación en varios liceos, sin que esto constituya una realidad generalizada. Los profesores más relacionados con los talleres muestran una mayor intención de cambio en el aula".

Además, de entre los 3.500 profesores que están involucrados directamente en los talleres, un porcentaje importante son coordinadores que participan en equipos de gestión. A través del Programa MECE Media, se están conformando equipos de gestión directiva en los liceos. Se pretende que ya no sea solamente el director o directora quien esté tomando las decisiones, sino un equipo que esté conformado por diversos actores del colegio. Un 65% de los coordinadores de talleres están participando en esos equipos de gestión lo que implica tener un canal de comunicación y de difusión importante para socializar este tipo de experiencias al conjunto del

liceo. Esto tiene importancia ya que actualmente los liceos tienen la oportunidad de generar sus proyectos de jornada escolar completa, lo cual implica decidir y elegir las nuevas actividades, para las 8 horas semanales adicionales. De hecho se ha detectado que ellos incorporan los talleres dentro de esas horas.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, es necesario mejorar la coordinación y el compromiso de los docentes con estas actividades. El principal reclamo de los profesores que trabajan en estos talleres es la soledad con que lo hacen y la poca importancia que la mayoría de los profesores da a este tipo de actividades. Muchas veces el discurso es distinto, pero en la práctica, no hay un apoyo al trabajo con los jóvenes.

Para 1997 se planificó un trabajo para el conjunto de los docentes del país a nivel secundario que consistió en la reflexión sobre un módulo denominado "Jóvenes y el Liceo", que buscaba debatir el significado de trabajar con los jóvenes. Incluso la primera sesión estaba destinada a derribar prejuicios. Muchos profesores tienen temores, desconfianzas y hay una serie de barreras que le impiden tener una relación distinta con sus propios alumnos. Eso no es sólo un tema de los profesores, sino que refleja algo que le pasa a la sociedad en su conjunto.

Objetivo 5

Establecer una fluida comunicación entre los establecimientos participantes, interconectando en red a los estudiantes en los diversos ámbitos de su quehacer, así como fomentando el diálogo generacional.

Este punto es bastante importante en términos del impacto que tiene para la participación de los jóvenes. Una de las conclusiones más relevantes de las investigaciones realizadas fue el alto grado de aislamiento con que trabajaban los liceos. Para el liceo es impensable salir de sus muros, ir a conocer otras cosas, invitar gente, intercambiar experiencias con otros. Aún la mayoría de los establecimientos están trabajando en forma bastante cerrada en sí mismos. La experiencia ha demostrado que es posible y necesario el trabajo con los jóvenes, porque no solamente se necesita el trabajo con maestros sino también se requiere convocar a otras personas para poder hacer una labor más eficiente y efectiva.

Según las cifras, en al menos un 45% de los establecimientos se están integrando a trabajar los dirigentes estudiantiles. Esta situación es importante porque cuando comenzó el Programa, si bien es cierto, en todos los liceos existían Centros de Alumnos, éstos tenían una capacidad de gestión bastante restringida y el quehacer se limitaba a dos o tres actividades en el año. Hoy día hay un compromiso más significativo. En un 20% de los liceos hay una participación del Centro de Padres en estas actividades con los jóvenes y en un 45% la comunidad ha sido involucrada en el desarrollo de esta actividad. Este es un mérito bastante grande de los profesores que trabajan con el Programa.

Cuando se realizaron las primeras capacitaciones y se planteaba la necesidad de abrir el liceo a la comunidad, los profesores ponían múltiples obstáculos. Por ejemplo, señalaban que no era lo mismo un monitor de afuera, que no sabría qué decir a los jóvenes; que no se podía invitar al Instituto Nacional de la Juventud a entrar al colegio por la inseguridad de lo que ellos harían con los estudiantes. Realmente las dificultades que ellos ponían eran increíbles. Sin embargo, después de dos años y medio los profesores mostraban lo positivo de abrir las puertas y de negociar con la comunidad, lo que se hace con los jóvenes en el liceo.

Objetivo 6

Cualificar recursos humanos para estas opciones de libre elección o talleres de los establecimientos y así poder forjar la perdurabilidad de esta actividad con el tiempo.

En esta línea, durante el año 1994 se capacitó 456 profesores y a 372 jóvenes; el año 1995 se capacitó 727 profesores y a 774 jóvenes y el año 1996 a 939 profesores y 1.628 jóvenes. Este aumento en el número de jóvenes capacitados tiene que ver con un convenio entre el MINEDUC y el Instituto Nacional de la Juventud.

Cabe destacar la importancia que tiene la capacitación presencial cuando se inician programas que proponen cambios significativos. Cualquier programa que exija cambios importantes en las prácticas cotidianas, requiere de un convencimiento y de una mística para poder empezar a mover la máquina en un sentido distinto y a veces opuesto que sólo se transmite cara a cara en las capacitaciones directas.

No hay seguridad de haber hecho los mejores manuales, los mejores videos, los mejores módulos; pero el contacto personal con cada profesor que después se hacía cargo de iniciar este tipo de actividades, fue bastante decisivo. En este sentido, las capacitaciones tenían un componente muy fuerte de motivación de animación sociocultural de trabajo en equipo y tiene que seguir inyectándose desde el Ministerio. Un trabajo de esta magnitud necesita un refuerzo permanente porque el desgaste que tienen estos profesores en el trabajo cotidiano es muy grande. Los profesores tienen que luchar con los equipos directivos de sus colegios, con los inspectores, muchas veces también tienen que ponerse de acuerdo con los jóvenes lo que no siempre es fácil. Entonces tienen un desgaste muy grande, por lo cual, ha sido importante mantener permanentemente una relación cara a cara.

Objetivo 7

Mantener un cierto nivel de comunicación entre los establecimientos participantes.

Para esto se creó un boletín que se llama el "Buenas Vibras" que sale una vez al mes, es de cobertura nacional e integra las cosas que mandan los jóvenes desde sus talleres de comunicación en los liceos. Así, a través de este medio, los jóvenes saben lo que pasa en muchos liceos del país y empiezan a comunicarse directamente.

Por otra parte, al ver la acogida que tenía el encuentro, se implementó toda una línea de iniciativas interliceos a la cual se da un financiamiento pequeño, pero que permite hacer actividades entre liceos. Como consecuencia se realizan diversas actividades, tales como: campeonatos deportivos, encuentros artísticos, muestras de los talleres a la comunidad y eso lo comparten entre dos o más liceos según las posibilidades físicas. También ha habido experiencias en que se visitan. Por ejemplo, cerca de 100 jóvenes se trasladaron un fin de semana a otro establecimiento para desarrollar distintos tipos de actividades. Y así hay muchas experiencias a lo largo de Chile.

En términos de recursos para el Ministerio este trabajo significó, para el año 1996, un costo de 20 dólares al año por joven participante en los talleres. Esta cifra ha sido pequeña porque se incrementó el número de beneficiarios y además se generaron recursos desde los mismos liceos, incluso hay talleres que han producido ganancias. Por ejemplo, hay talleres de cocina que venden productos. Todo esto es una experiencia bastante interesante, porque ha puesto en jaque al liceo en su conjunto, ya que hay un todo un problema de quién maneja los recursos que se generan. Los estudiantes cocinan y venden sus cosas pero el director es el que maneja los fondos. Entonces han empezado una serie de discusiones y de acuerdos.

Justificación de los logros de los talleres

Cómo se explican los logros de esta experiencia:

En primer lugar, porque ha habido un funcionamiento de los talleres con grupos distintos a los cursos tradicionales. Los talleres han permitido generar una relación distinta entre

estudiantes y profesores, una relación horizontal donde prima un clima afectivo. Esta experiencia ha abierto espacios donde se ha hecho posible la conversación y el encuentro, hay un cambio en la relación alumno profesor que es la principal demanda que tienen hoy día los jóvenes secundarios. En las jornadas de trabajo al preguntarle a los jóvenes, ¿cómo sería para ellos un liceo ideal?, el primer tema es el de las relaciones con los profesores al interior de los liceos.

En segundo término, porque para esta experiencia se ha hecho una convocatoria amplia a todos los jóvenes sin importar la filiación política, religiosa si fuma o no fuma, si se saca buenas notas o no. Todos los jóvenes están invitados a participar y tienen los mismos derechos a participar en estos talleres.

En tercer lugar, porque ha sido una participación de libre elección, es decir, voluntaria y flexible. Esto fue un trabajo importante que se realizó con los profesores. Con los talleres no se pasa lista y respetan las formas que los jóvenes tienen de participar. A veces van un día a un taller, al otro día no van; pero no importa, a la tercera oportunidad son esperados, son acogidos y no son reprendidos porque faltas la semana anterior, o por no traer lo comprometido. Los jóvenes, en este caso, tienen el colegio abierto para cuando ellos quieran ir.

Ha sido bastante importante cómo los profesores han empezado a aprender que los jóvenes necesitan espacios de confianza para comprometerse. Hubo toda una primera observación que hicieron los profesores de que había jóvenes que iban al liceo, que estaban los sábados, pero sin embargo, no participaban en ningún taller, y a esos jóvenes les pusieron la "familia Miranda". Pero los jóvenes necesitaban sentir que ese espacio para ellos era seguro, necesitaban saber qué les gustaba hacer, qué querían hacer. Ellos necesitaron un tiempo, de latencia antes de elegir en donde querían participar.

Una cuarta cosa importante es que los jóvenes han tenido la posibilidad de planificar y gestionar todas estas actividades y eso ha significado que han visto cómo sus propias iniciativas han salido adelante. Hay una preocupación por fomentar el sentido de pertenencia e identidad de los jóvenes con el liceo.

En esto hay una serie de iniciativas distintas; desde el nivel central hay toda una campaña de motivación que se hace al inicio de cada año para invitar a los jóvenes a integrarse, para lo cual se utiliza un lenguaje muy cercano que viene desde ellos y que les motiva.

Un quinto aspecto importante ha sido el impacto que ha tenido en los jóvenes el uso de otros espacios fuera de la sala de clases. Uno de los elementos mejor evaluados es que han podido ocupar el liceo de una manera distinta. A lo mejor en las mismas salas de clases, pero que ellos las han rediseñado de una manera absolutamente diferente y se han sentido con el poder de hacer ese rediseño.

Un sexto elemento han sido los espacios abiertos a la comunidad en que nunca se pusieron problemas por tener que abrir las puertas a otros, lo cual genera atracción en los jóvenes. Ellos quieren conocer y relacionarse con otros, salir de sus espacios micros. Sin embargo, con el convencimiento que van a poder volver a él.

El séptimo y último aspecto es lo importante que ha sido para ellos ver que este es un programa creíble. Al inicio de esta experiencia, los profesores se mostraban incrédulos frente a la posibilidad de disponer de recursos para comprar lo que quisieran. Como ya se ha dicho, el Ministerio sólo paga seis horas profesor y un aporte en materiales, que son cosas bastante poco significativas en términos de recursos; pero cuando ellos ven que las cosas, se cumplen se revierte completamente la relación. Eso ha sido para los profesores

y los jóvenes un recurso muy importante que había estado ausente en muchas de las acciones que se habían generado.

Problemas y riesgos

El MECE Media es un programa que, al cabo de tres años, está avanzando y que ha generado un gran compromiso con las actividades. Sin embargo, esto no significa desconocer una serie de problemas y de riesgos.

El primero es el de rigidizar el trabajo por el exceso de burocracia. Por ejemplo, para comprar un cassette tienen que hacer tres cotizaciones.

Un segundo riesgo, es una especie de sobre calentamiento en el sistema educativo. Hoy día, los liceos están presionados por múltiples iniciativas y distintos programas. Desde el Ministerio se están haciendo esfuerzos para compatibilizar todas estas demandas que llegan al sistema. Estos procesos de reforma educativa, exigen múltiples cosas que hay que racionalizarlas muy bien. Porque si no se produce un exceso que va en contra de estas mismas iniciativas.

Un tercer y último riesgo es generar, a partir de estas actividades, un cierto activismo que estaba muy presente en la experiencia anterior, es debilitar el aspecto más educativo y formativo a estos espacios que se generan en el tiempo libre.

Comentario final

Para potenciar esta doble militancia de ser un programa de jóvenes y un programa educativo se requiere un trabajo conjunto tanto con profesores, con equipos directivos, con apoderados y con jóvenes. No es un trabajo solamente hacia los jóvenes, es un trabajo que tiene que abarcar a todo el sistema educativo, porque exige del sistema un cambio importante. Hay ciertos contextos que facilitan el aprendizaje y estos tienen que ver con ser capaces de crear climas afectivos que favorecen el desarrollo personal y el trabajo colaborativo.

En ese sentido hay que trabajar en las dos áreas, en cómo generar este clima para el aprendizaje y también en cómo generar experiencias significativas e interesantes para los jóvenes.

Por último, la sostenibilidad de este tipo de acciones en el tiempo tiene que ver con cómo validar y comprometer al Ministerio en esta tarea, tiene que ver también con el compromiso de los sostenedores, que ha sido bastante mejor de lo esperado y en 1997. Se hizo extensivo a todos los liceos. La otra cosa en términos de la sustentabilidad es la descentralización progresiva de estas actividades y la mayor participación de los jóvenes en el diseño y gestión de las mismas.

Ente la escuela única y la escuela ciudadana

Vincent Dupriez¹⁵

El análisis propuesto en este documento se refiere básicamente al contexto europeo y a la función de la escuela en sociedades social-demócratas. Se intenta aquí poner en evidencia la tensión que hoy existe entre una definición de la escuela como democrática a partir del principio de la igualdad de los servicios y a su vez de una implicación fuerte de los actores en estructuras democráticas propias a cada uno de los establecimientos.

1. La escuela estandarizada y centralizada

La pregunta es ¿qué es una escuela democrática, qué es lo que la caracteriza y cómo se puede pensar su organización? El acercamiento a una respuesta revela una tensión que tiene dos elementos. El primero es considerar que la escuela democrática se caracteriza por la igualdad de los servicios, en la medida que el proyecto que animó las posiciones progresistas frente a la escuela, desde por lo menos el principio de este siglo, es sin duda el de la igualdad de oportunidades. En este contexto, la escuela se transforma en el lugar clave para lograr la movilidad social.

Hay que recordar que esto ocurre en un periodo de luchas sociales y sindicales. Básicamente en un contexto histórico en el cual la desigualdad no se considera ni se acepta como un fenómeno natural y más bien se considera como una consecuencia y una manifestación social.

Por otra parte, desde el punto de vista organizacional, para que cada alumno tenga las mismas posibilidades de éxito, es fundamental que encuentren la misma oferta educativa, y por lo tanto se debe estandarizar la organización escolar y definir de manera común los programas, los niveles, las condiciones de evaluación y los procedimientos de enseñanza. La estandarización es la forma práctica de la calidad educativa y aparece como la garantía mayor del carácter democrático de la escuela.

Este tipo de escuela, a veces la llaman los sociólogos “escuela meritocrática”, que significa que es una escuela gratuita y obligatoria, en la cual tienen que estar participando todos los niños y la selección tiene que hacerse sobre la base del rendimiento, del desempeño, de sus méritos y no sobre la base de diferencias socioeconómicas o de capital cultural familiar.

Es importante recordar que esta estandarización a la postre es la forma práctica y organizacional de un principio político, que es un principio de equidad educativa.

¹⁵ Psicólogo de la Educación. Se desempeña como Académico e Investigador del Departamento de Educación en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

La reivindicación de los sectores progresistas ha sido conseguir que se organice la escuela estandarizada y que se prolongue lo más posible, con el fin de posibilitar la compensación de las diferencias culturales de las familias.

Jean Louis Derouet¹⁶, sociólogo de la educación francés, plantea que esta argumentación de justicia social, en Francia, encuentra progresivamente un apoyo en argumentos económicos: la economía de un país necesita todas las competencias de los niños de sectores populares. Puede observarse que, en este país, es un gobierno de derecha el que va a implementar la “escuela única” (Reforma Haby, 1975: un colegio único para todos los jóvenes franceses), proyecto de izquierda que había sido imaginado en la época del Frente Popular.

La escuela única, la escuela de la igualdad de oportunidades, es el principal modelo que sostuvo a la institución escolar durante buena parte de este siglo. La función más importante de esta escuela estandarizada es a la vez integrar los ciudadanos de la nación y aumentar el nivel de equidad en la población.

2. El caso belga: una lógica ecuménica

Frente a la situación en Bélgica, parece interesante el análisis que hace la socióloga belga Anne Van Haecht¹⁷ de la Universidad de Bruselas. Ella, a partir de los años 60, plantea una lógica ecuménica que fue posterior a los planteamientos basados en el principio de la igualdad de oportunidades. Según esta nueva lógica, no hay una única forma de méritos, sino múltiples manifestaciones de las cualidades individuales. En este contexto, la escuela debe permitir a cada niño progresar en función de sus propias aspiraciones.

La reforma de “L’enseignement rénové” en Bélgica (a partir de 1969) representa una forma de compromiso entre las aspiraciones de la escuela única y la lógica ecuménica. Formalmente desaparece la jerarquía antigua dentro de la enseñanza secundaria (lenguas antiguas, matemáticas, ciencias, etc.) y se propone a cambio que cada alumno construya su propio itinerario de formación (entre las múltiples opciones posibles).

El análisis que hace Van Haecht es que, más allá del discurso, se ha reproducido la jerarquía que existía antes de la reforma, pero con más complejidad, lo que finalmente no se traduce en una formación que da a los jóvenes mejores probabilidades de éxito en estudios superiores.

3. La crisis de la escuela de la igualdad de oportunidades

¹⁶ Derouet, J.L., *Ecole et justice*, Paris Métailié, 1992.

¹⁷ Van Haecht, A., *L’enseignement rénové, de l’origine à l’éclipse*, Bruxelles, Université de Bruxelles, 1985.

Desde hace más de 20 años se está poniendo en duda el interés de este modelo de escuela única, el cual se ve enfrentado a una cantidad de críticas que originan profundas transformaciones.

El primer argumento es que esta escuela estandarizada y centralizada se fundamentaba sobre dos pilares externos al establecimiento: primero, un consenso alrededor de los saberes que era bueno enseñar a todos los niños de todas las escuelas y segundo, la creencia en la capacidad de los diplomas para transformar las jerarquías sociales.

Estos dos fundamentos hoy están cuestionados. Por una parte, los trabajos hechos a partir de la epistemología dicen que cualquier conocimiento es una producción social y desde luego, como producción social es una producción cuestionable y existe en cualquier campo pluralidad de los mensajes. De este modo, se ha puesto en evidencia el carácter relativo de los saberes producidos en el ámbito académico.

Por otra parte, la crisis del empleo y la masificación de la escolaridad han contribuido fuertemente a devaluar el diploma que ya no puede garantizar el acceso a un empleo.

Con el cuestionamiento de estos dos pilares, hace temblar toda la legitimidad de la escuela única.

Un segundo argumento es el de los sociólogos estructuralistas a partir de Bourdieu y Passerson, quienes denuncian que la escuela no hace lo que pretende. La escuela contribuiría a la reproducción de las diferencias sociales. El discurso de la igualdad de oportunidades sería un mito. La meta real de la escuela estaría en legitimar los privilegios familiares, transformándolos en méritos escolares. Apoyándose sobre el discurso oficial, esos autores ponen en evidencia las contradicciones con la realidad empírica y la incapacidad de la escuela de promover la igualdad social.

El tercer problema para esta forma de escuela es el discurso pedagógico. Los pedagogos argumentan a favor de prácticas pedagógicas diferenciadas, tomando en cuenta las especificidades de cada alumno y adaptándolas al contexto particular de cada escuela. Se cuestiona con ello la estandarización de tales prácticas.

En Europa estuvo muy de moda hace unos diez años la pedagogía diferenciada, que es una pedagogía que toma en cuenta las diferencias entre los alumnos. Los planteamientos de la pedagogía diferenciada alrededor de un autor como Phillippe Merieu en Francia, están diciendo que es bueno que el maestro tenga un objetivo. A lo mejor es bueno que el sistema escolar tenga un objetivo, pero hay miles de caminos que permiten llegar al objetivo común. Hoy el trabajo del

docente es tomar en cuenta lo que es cada alumno particular en su aula, con su historia, con su posición social, con sus representaciones, acerca de lo que se va a trabajar y que se construya con cada uno de los alumnos un camino particular para llegar al objetivo común.

Un detalle todavía dentro de los argumentos pedagógicos y de la pedagogía diferenciada, es que hay también otros planteamientos, por ejemplo alrededor de otro pedagogo francés como De Peletiu. Lo que dice es que no solamente se puede pensar en caminos diferentes hacia el mismo objetivo, sino que es posible plantearse caminos diferentes para objetivos distintos. En un caso los objetivos y los contenidos son iguales para todos, lo que cambia son las formas pedagógicas para llegar al objetivo; en el otro caso se reconoce que pueden existir varios objetivos para varios alumnos.

El último argumento tiene que ver con las expectativas y exigencias por parte de los estudiantes. Los estudiantes reivindican mayor democracia en los establecimientos, mayor participación de los estudiantes en la gestión escolar y mayor apertura de las escuelas. La reivindicación mayor de los estudiantes es quizá la del sentido de los aprendizajes. La escuela no puede más apoyarse sobre el estatuto científico de los saberes enseñados y tampoco sobre el valor del diploma. Los alumnos comienzan a exigir aprendizajes con sentido aquí y ahora. La escuela ya no puede fundar su legitimidad sobre pilares externos. Tiene que construir cada vez un proyecto con todos sus actores, alumnos y particularmente docentes.

4. Varios principios de justificación

Desde un punto de vista más político, Jean Louis Derouet considera que la principal diferencia entre la primera mitad del siglo y hoy es que se han multiplicado los principios de justicia social y escolar. El principio único de la igualdad de posibilidades no alcanza actualmente para garantizar la coherencia del sistema. Frente al modelo de la escuela única, hay otros principios y, desde luego, otros modelos de escuela en competencia.

Dentro de esto, plantea un modelo comunitario, que es suyo. Este se define a partir de una fuerte tensión con la moral de servicio público que conlleva la escuela única estandarizada. Al contrario, este modelo se fundamenta sobre un lazo de persona a persona y sobre una adaptación a cada realidad local. Los valores que se buscan son el desarrollo integral de cada persona, el respeto humano y la confianza mutua en la relación profesor-alumno. Haciendo una analogía, la imagen que aquí se proyecta sobre la escuela es claramente la de una familia.

Otro modelo, que también apareció en los últimos años y que también está en competencia con el modelo de la escuela única, es el modelo de la eficacia. Este

modelo se caracteriza por un deseo de racionalización de la organización escolar para que se vuelva más eficaz y para que tome en cuenta la relación costo-impacto. La pedagogía y los contenidos son instrumentalizados en una perspectiva de rentabilidad a medio término. Las perspectivas que se pueden observar en la comunidad belga francófona de valorización horaria de las clases de idiomas y, paralelamente, la desvalorización de las artes y de la educación estética es una ilustración de esta tendencia.

En una forma más radical, se considera a veces que la escuela es una forma particular de empresa. En consecuencia, se plantea que el producto educativo solamente tiene un valor económico si muestra su eficacia. Con esta mirada, se puede entender los intentos hechos en algunos países para pagar mejor a los maestros especialmente eficaces o de relacionar la subvención de la escuela con el volumen de éxito de sus estudiantes.

La tesis de Derouet es que hoy, el compromiso entre los distintos principios no puede hacerse a nivel nacional. La exigencia es demasiado alta. Desde luego, toca descentralizar el sistema y hacerlo funcionar a partir de los compromisos locales. El beneficiario de esta evolución será el establecimiento escolar que se vuelve la unidad de gestión fundamental del sistema educativo.

5. Evolución política

La pregunta que interesa plantear en este punto se refiere al uso de la autonomía en educación. ¿En qué forma se va a reestructurar el sistema escolar tomando en cuenta la descentralización del sistema y la pérdida de referencias comunes para todos?

Básicamente, aparecen dos escenarios de evolución de la escuela social-demócrata (aunque también podría plantearse un tercer escenario del status quo, en tanto es posible que las cosas casi no se muevan a partir de las reacciones defensivas de cada uno de los actores).

El primer escenario es el de la mercantilización, es decir que alrededor de la demanda de descentralización y de autonomía, se fortalece el mercado escolar. Los establecimientos se especializan en productos educativos específicos. Así, el público/consumidor constituiría un mercado escolar, escogiendo su productor según su capacidad económica y cultural. Este escenario no es poco probable y está de acuerdo con las ideologías de desinversión pública en la escuela.

El segundo escenario pretende mantener vivo el principio de la igualdad de oportunidades y a la vez busca un crecimiento de la autonomía pedagógica en cada establecimiento. Se hace referencia aquí a lo que se podría denominar “escuelas ciudadanas”, en donde se trata de usar la oportunidad de descentralización para fortalecer las formas de democracia local en cada

establecimiento. Al mismo tiempo, se busca garantizar una lógica de servicio público atento a proseguir con los mismos objetivos en todas las escuelas, a pesar de diferencias importantes en las estrategias locales. En esta perspectiva, el papel mayor del Estado es definir los objetivos educativos, arbitrar el uso de los recursos y dotarse de un sistema de evaluación. Por su parte, los establecimientos tienen que construir estrategias de trabajo susceptibles de movilizar al personal y a los usuarios.

Lo que viene a continuación se refiere a este segundo escenario, haciendo propuestas para desarrollar o fortalecer escuelas ciudadanas.

6. Propuestas para una escuela ciudadana

El Estado ya no dispone de la autoridad legítima que le permita dar un sentido exclusivo al acto de enseñar. La exigencia democrática se desplaza, en parte, de las políticas centralizadas hacia cada uno de los establecimientos. Es a nivel de cada establecimiento que, a través de un proceso deliberativo, hay que arbitrar entre, por ejemplo, los modelos expuestos más arriba.

El ciudadano es el actor principal de la polis y de la vida democrática. Tiene derechos y deberes, está presente en la asamblea y participa en la elaboración de las normas sociales. Delibera con los otros actores con el fin de buscar soluciones aceptables para la mayoría. Está presente en el momento de elaborar la ley. Por último, es el sujeto y el actor que vive en la polis y alimenta la vida pública.

En este sentido, la escuela ciudadana es un establecimiento que reconoce la diversidad de los sujetos, que valoriza la contradicción y la emergencia de conflictos en su seno, que favorece la expresión individual y colectiva, y que se caracteriza por las estructuras que organizan el debate democrático con los actores internos y externos (ciudadanos, representantes del mundo socio-cultural, económico y político).

Por otra parte, en la escuela ciudadana, no se consume, sino que se produce cultura. Como lo dice Luc Carton¹⁸, filósofo belga, el saber aparece como el producto de una relación social y el docente tiene que mostrarlo para que este saber sea legítimo. El docente ya no puede hablar de la verdad, pero puede ayudar a explicitar la pluralidad de los mensajes. En consecuencia, la interrogación frente a las opciones pedagógicas es la siguiente: ¿cómo ayudar a desarrollar una relación crítica con el saber? Parece interesante que la corriente constructivista aporta respuestas interesantes al respecto. Se trata de permitir a cada alumno rehacer el trabajo de construcción de conocimientos para que se de cuenta, mediante la experiencia personal, que el saber es una producción social.

¹⁸ Carton, L., Quelques clés d'interprétation du conflit scolaire, Le Sel, N° 12, 1996.

Así por ejemplo, trabajando sobre el concepto, la inexistencia de una definición universalmente reconocida y, en fin, la posibilidad de encontrar definiciones diferentes según la posición del que define: marinero, geógrafo, historiador, etc.

Acerca de la escuela ciudadana, lo que especialmente interesa desarrollar en este documento es la forma como se puede dar una educación a la ciudadanía, es decir, una educación a la vida política, tomando este término en un sentido amplio.

Para analizar lo que podría ser o lo que algunos intentan hacer de escuelas ciudadanas se proponen tres ángulos: la cuestión de la identidad, la cuestión de la relación con el saber y la cuestión de la relación con el poder.

La idea es que la escuela ciudadana podría ser una pequeña sociedad en la cual no tanto se enseñe la democracia o la ciudadanía, sino que mejor se haga un ejercicio de ciudadanía y de democracia. Esta idea se apoya a su vez sobre varios principios básicos.

6.1. Un trabajo en cada aula

Es importante que este tipo de trabajo se realice desde los primeros años de la escuela básica y que en cada grupo escolar exista una estructura que facilite la expresión de los niños, el análisis de los puntos de vista, la deliberación y la toma de decisiones.

Sería muy interesante que para vivir esta democracia en los establecimientos se hiciera lo que ya hacen algunos, que en cada clase o en cada grupo escolar, haya un tiempo establecido explícitamente en el horario destinado al trabajo de expresión individual y colectiva, de deliberación entre los alumnos con uno o varios docentes, en donde se haga el ejercicio de aportar argumentos para una idea, de tener que tomar en cuenta las ideas de los demás, de tener que llegar a una posición y decisión común.

Quizá sea interesante que a partir de esos grupos de alumnos se pudiera construir el reglamento de la escuela, ir construyendo las normas de convivencia en la escuela, gestionar a partir de estos grupos proyectos de los niños y jóvenes en la escuela o fuera de la escuela.

6.2 Un dispositivo metodológico riguroso

El segundo principio es apoyarse en un dispositivo metodológico. La corriente pedagógica francesa, llamada pedagogía institucional, ha desarrollado mucho el marco metodológico de la educación para la ciudadanía. Para esta corriente, la estructura básica es el Consejo que reúne a todos los niños de un aula y al docente del curso. El Consejo es un lugar de expresión, de deliberación y de

decisiones sobre aspectos que son claramente definidos. Por ejemplo, el Consejo no puede decidir que no se hacen más matemáticas, pero sí puede decidir que Ricardo es el encargado de llevar las cuentas del grupo. En muchos casos, el Consejo es el lugar donde se producen las normas de funcionamiento del grupo: lo que está permitido, deseable, prohibido por ejemplo. También puede ser el Consejo el lugar donde se construyen los proyectos del grupo como proponer una salida, desarrollar un trabajo cultural, etc.

Jugando con las funciones simbólicas, el Consejo se realiza en un lugar especial o con una disposición de los asientos en el salón distintas a la disposición común. También se desarrolla, respetando una serie de reglas rigurosas:

- Entre los niños, se nombra un presidente que distribuye la palabra y está atento al respeto de la tabla.
- También se nombra a un secretario del grupo (que a veces corresponde al maestro) quien garantiza la memoria escrita de las decisiones.
- Se busca algún símbolo (que puede ser un palo, por ejemplo) que representa la posibilidad de expresarse. Es el presidente quien hace viajar el palo, distribuyendo así la palabra.
- La regla de funcionamiento del Consejo y las reglas producidas por el Consejo son reglas escritas a las cuales uno puede referirse fácilmente.

6.3. Una prioridad al grupo que manda y no al delegado

Otro principio es el de dar prioridad al grupo mandante y no al delegado mandado. Tal como se señalaba anteriormente, lo más importante para la educación ciudadana es el trabajo de base en cada sala de clase. Sin embargo, también puede ser importante desarrollar una estructura similar al Consejo a nivel de toda la escuela, la que a veces se llama gobierno escolar.

Es importante evidenciar el riesgo que existe de enfatizar el trabajo sobre la calificación de los alumnos delegados por su grupo. Es importante calificarlos, pero en la mayoría de los casos, los alumnos delegados ya son los más “polítizados” del grupo, los más capaces de expresarse en público y de hacer reconocer sus argumentos. En este sentido, vale la pena insistir en la prioridad que requiere el trabajo con el conjunto de los alumnos.

Haciendo una analogía, en un país con estructuras democráticas en crisis la solución no está en la capacitación de los parlamentarios. La solución, si solución hay, está en hacer con la sociedad civil un trabajo de reflexión sobre qué es una democracia, qué es una deliberación, qué es un movimiento social.

6.4. Una cultura de participación y una democracia formal

Se requiere un trabajo amplio de apertura a las expresiones de los estudiantes, de atención continua a los puntos de vista que defienden, pero también se

requiere una estructura formal como el Consejo en el cual existen procedimientos explícitos y objetos de decisión claramente identificados, todo esto con el fin de contribuir al desarrollo de expectativas de participación que la institución no está dispuesta a responder.

Es necesario tener en cuenta que la propuesta de participación solamente encontrará respuestas entre los alumnos y los docentes si la escuela se encuentra dispuesta a discutir de otra cosa que del color del papel higiénico, como a veces viene ocurriendo.

Esto se puede ilustrar con un ejemplo: en Bélgica en muchas escuelas existen formas de participación para los padres de familia, para los alumnos, para los docentes y existen estructuras que algún día un director o un poder organizador bien intencionado, construye. Sin embargo, las experiencias exitosas son aquellas en donde la iniciativa o el contenido de la misma viene desde los pares y no desde la autoridad, todo esto sobre la base de una definición explícita de los campos de decisión, del poder de los delegados y de las estructuras al interior del establecimiento.

En el caso de Bélgica, para que los establecimientos se desarrollen con una vida democrática más intensa es fundamental que haya un cambio estructural y que se establezcan estructuras con participación de varios actores, por lo menos docentes, estudiantes, personal administrativo y dirección, y en algunos casos los padres.

7. Conclusión

Parece claro que tanto la relación con el saber como la relación con el poder tienen que transformarse. Pero eso sólo puede hacerse en un contexto cooperativo, cuando se rompe la división escolar del trabajo y cuando existe la posibilidad de una actividad colectiva de los docentes para experimentar nuevas prácticas pedagógicas. Es en ese momento que se sale de las escuelas burocráticas y se pasa a una escuela productora de cultura con y para sus actores.

En este documento se ha intentado poner en evidencia que existe una tensión fuerte en la definición de la escuela democrática. Por una parte, se puede definir a partir del principio de la igualdad de oportunidades y, en consecuencia, de la igualdad de los servicios. Por otra parte, la escuela democrática puede identificarse a partir de establecimientos que aquí se han llamado escuelas ciudadanas, los cuales se caracterizan por una fuerte vida democrática interna.

Pareciera que con las críticas que hoy se hacen al primer tipo de la escuela democrática, la de las características únicas y estandarizadas, se corre el riesgo de acabar con el principio de justicia que fundamenta a tal organización escolar.

En la perspectiva de mantener un servicio público de educación fuerte y a la vez salir de ciertos vicios burocráticos, una vía para investigar sería modificar radicalmente el objeto de la estandarización. Hasta el momento, básicamente, lo que se ha estandarizado son los procedimientos y las características de la organización escolar: los horarios de clases, el volumen de tareas, el número de alumnos por sala, las formas de evaluación, los títulos de los docentes. Así, sería interesante cambiar la perspectiva y estandarizar los objetivos educativos, dejando a cada establecimiento una gran libertad en el campo pedagógico para definir las estrategias que escoge y que construye para alcanzar esta meta. Resulta claro que en este caso el Estado tiene que dotarse de una herramienta de evaluación externa que permite evaluar el nivel de alcance de los objetivos en cada uno de los establecimientos y adaptar las políticas en función de estos resultados.

Los jóvenes secundarios: entre el zoológico y la selva¹⁹

Abraham Franssen²⁰

Este trabajo presenta una mirada hacia la educación y el sistema escolar desde la diversidad y la singularidad de las experiencias sociales y culturales de los jóvenes. El documento²¹ entrega algunas conclusiones de una investigación sobre de “las prácticas culturales de los jóvenes secundarios” realizada entre 1993 y 1995. En esta presentación también se incluyen referencias a intervenciones e investigaciones realizadas en Bélgica sobre la educación técnico profesional y sus profesores²².

Las dos preguntas orientadoras del trabajo son:

¿Cuáles son las interpelaciones que surgen de las experiencias y de las subjetividades de los jóvenes hacia la escuela, en particular en términos de la equidad del sistema y de la relevancia de los modelos culturales escolares?

¿Cuáles son las pistas que permiten una redefinición de las misiones, estructuras y modelos de la escuela en relación al sistema social y cultural y a las aspiraciones de las personas?

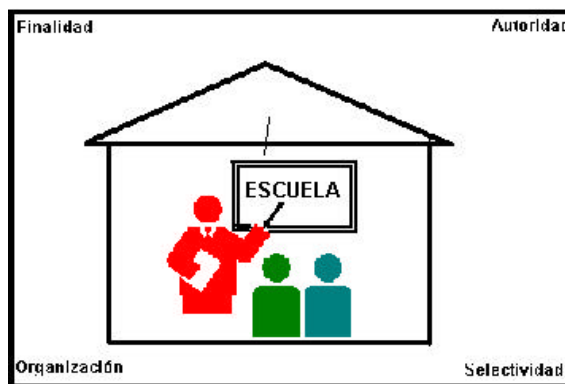
1. El marco de las experiencias escolares de los jóvenes

Para ordenar los datos cualitativos y cuantitativos sobre cómo se organiza la experiencia escolar de los jóvenes, hay que distinguir primero las diferentes dimensiones que constituyen la escuela, para luego ver cómo las distintas experiencias escolares se enmarcan -o no- en ella.

Gráfico 1:
Las cuatro dimensiones de la escuela

La institución escolar se puede caracterizar como una combinación de cuatro dimensiones y funciones: los “fines” que constituyen el sentido cultural de la escuela, la “selectividad” o jerarquización de los estudiantes de acuerdo a sus competencias, las “normas” que definen la organización escolar y la integración de los distintos actores y la “autoridad” que se ejerce en las relaciones entre los distintos actores dentro de la escuela.

La combinación de estas cuatro dimensiones define la institución escolar, así como los papeles



¹⁹ Este documento está basado en el libro: “El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo”, Franssen, A. y Salinas, A., CIDE, Santiago, 1997.

²⁰ Sociólogo. Se desempeña como Investigador de la Facultad Abierta de Política Económica y Social de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

²¹ Trabajo realizado en conjunto con Álvaro Salinas, investigador CIDE, Chile.

²² Estudios realizados en conjunto con Guy Bajoit, investigador Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

de los distintos actores (profesores, alumnos y otros).

a) Fines

La institución escolar se define a través de sus fines, de los principios que le dan sentido y legitiman su acción. Los fines de la escuela remiten a un modelo cultural, es decir, a la definición del tipo de persona, de ciudadano, de trabajador que se pretende formar para comprender y moverse en el mundo. Explícita e implícitamente, la acción de la escuela apunta a ciertos valores, normas, competencias, habilidades, conocimientos que el sistema escolar selecciona como pertinentes, positivos, necesarios, imprescindibles. No se trata sólo de criterios técnicos, sino también culturales, sociales, ideológicos, que determinan la “cultura legítima” que debe ser enseñada y cómo, es decir con qué tipo de pedagogía.

Por ejemplo, en el caso de la enseñanza humanista, la acción educativa remite a un modelo cultural moderno, que identifica la emancipación del sujeto con el conocimiento universal.

El modelo cultural escolar no se define de una sola vez. Aunque sea estable, está sujeto a modificaciones, discusiones, evoluciones en el tiempo. Tampoco se trata de un modelo único. Cada sistema de enseñanza, y se podría decir cada escuela, lo reprocessa a su manera. Esto aparece claramente en el caso de los colegios particulares (la persona que pretende formar el colegio A, no es la misma que la del colegio B), pero también en los establecimientos públicos, aún más cuando éstos adquieren una mayor autonomía en la definición de sus proyectos escolares (por ejemplo, a través de las opciones y de las actividades extra-programáticas que proponen).

b) Selectividad

Una segunda función del sistema escolar es la selectividad. La escuela asigna notas, discrimina a los alumnos brillantes, buenos, regulares, malos. Procede a la distribución de competencias y a la jerarquización de los alumnos, determinando quiénes pueden ser promovidos de curso, acceder a los estudios “superiores” o al trabajo y quienes no pueden y expulsando a los más “malos”. Las notas, que miden el saber adquirido, y la calificación de la disciplina, que mide el grado de ajuste a las normas escolares, son manifestaciones claves de esta función de selección. También lo es la Prueba de Aptitud Académica, medida estandarizada al término de la enseñanza media, que discrimina y selecciona a los que pueden acceder a la educación superior, que se ha transformado en un certificado clave de salida del sistema.

Existe una tensión entre la función de formación y la función de selección. Por ejemplo entre la “gratuidad y universalidad del conocimiento” por un lado y, por otro, la rentabilidad y la utilidad de los distintos ramos. Se pueden pensar, como lo sugiere Dubet, que esta tensión es creciente, que aparece cuando se masifica el sistema escolar, cuando se pasa de una escuela selectiva a otra en la cual es necesario seleccionar, a la transición entre una escuela para una elite preseleccionada a otra para un público masivo.

c) Normas

La escuela no es solamente un lugar de formación y de selección, es también una organización que tiene normas: un espacio de relaciones sociales, de socialización y de sociabilidad. En la escuela cada cual se forma, se prepara, pero también, y ante todo, vive y se relaciona con los pares y con los profesores. A este nivel intervienen, por una parte la vida juvenil propiamente tal, y por otra parte, la disciplina, el reglamento y de manera general, las normas (escritas o no) que rigen la vida escolar.

d) Autoridad

En fin, la escuela se define también a través de la imposición de una autoridad. Es un espacio de relaciones entre distintos roles sociales que pueden cumplirse tan prolongadamente que la autoridad se legitima.

Se puede analizar cómo la institución escolar ha históricamente definido y articulado estas cuatro dimensiones de una manera específica, tanto para la modalidad científico - humanista como la técnico - profesional.

A la educación científico - humanista, le corresponde como finalidad entregar la cultura general, a través de un modelo frontal, en una relación sujeto-objeto, de una autoridad disciplinaria-normativa a un público socialmente homogéneo, asegurando así la producción de la elite.

En este marco el papel del profesor es bien claro. El es el maestro, que sabe, domina bien su materia, y tiene una autoridad (parecida a la del padre), no puesta en cuestión y ligada a su función. Y esta autoridad ligada a su rol es suficiente para mantener la relación pedagógica.

A la escuela técnico - profesional, le corresponde preparar los hijos de la clase obrera para el trabajo. Este objetivo central ordena las otras dimensiones: la autoridad del profesor, la selección del estudiantado e incluso el tipo de sociabilidad dentro de la escuela (cabe señalar que hay diferencias entre la situación belga y la chilena, en relación con la dignidad y el status social del trabajo manual).

El profesor es también maestro, el que sabe hacer, que tiene su legitimidad en el dominio de un oficio. El modelo de referencia es aquí el taller.

Este modelo de escuela funciona a partir de dos elementos básicos.

- La selección social de los estudiantes en el sistema escolar. Esto crea condiciones de homogeneidad social dentro de cada tipo de enseñanza.
- Esta situación permite un consenso pedagógico de transmisión vertical del conocimiento y de imposición de un modelo disciplinario.

La escuela en la tormenta

Este modelo sigue vigente y domina las prácticas y las estructuras, pero aparece como una cáscara vacía detrás de la cual las escuelas y las experiencias reales ya están en otra condición. Esta imagen ideal no corresponde a la calidad concreta:

- a nivel de los fines, la escuela ya no tiene el monopolio de la cultura legítima. A pesar de que la prolongación de los estudios, la proliferación de los polos de producción y de difusión del conocimiento y de la cultura han debilitado la escuela en su función de transmisión de los conocimientos legítimos.
- la masificación de la enseñanza ha transformado la selectividad que operaba en la escuela. Con la masificación, las experiencias de las familias y de los estudiantes - especialmente en Chile- han cambiado, todos quieren ser alguien en la vida gracias a la escuela. La educación científico - humanista ya no es sólo para un sector particular de la población, sino que para una diversidad social.
- esta heterogeneidad cultural y social transforma también el tipo de integración escolar. A pesar que por el uniforme todos los estudiantes parecen iguales, en la práctica no lo son y las formas de la organización escolar (normas, disciplinas, códigos) son cada vez más flexibles.

- en fin, las condiciones de legitimidad están cambiando profundamente, no sólo en la escuela, sino también en las familias y en las organizaciones. La legitimidad de la autoridad es cada vez menos reglamentada, disciplinada o normativa. En cambio es cada vez más interpersonal, comunicativa, procesal y reflexiva.

Para la educación técnico - profesional, las transformaciones del mundo laboral y del mercado del trabajo (ya sea por la cesantía belga o la modernización chilena) cumplen un papel decisivo, tanto como las mutaciones culturales de los jóvenes.

En medio de estas tendencias socio culturales juveniles, la escuela, durante mucho tiempo, ha cerrado puertas y ventanas para ignorar la tormenta, sin darse cuenta que la lluvia pasa por el techo y que hay barro en el camino. A pesar de (o a causa de...) su pretensión de uniformar a los estudiantes, los jóvenes, como dice un comercial para cuadernos en la televisión "han llevado su onda al colegio", y la tormenta está dentro de la escuela. Hoy en día, la escuela aparece en la tormenta y la tormenta en la escuela; en los fines, los contenidos, la socialización de los jóvenes y en la manera de ejercer la autoridad.

2. Las experiencias escolares de los jóvenes

2.1 La experiencia escolar: una cáscara media vacía

¿Cuál es la capacidad de la escuela para dar sentido a la experiencia de los jóvenes y para despertar y responder a sus intereses? ¿En qué medida los jóvenes tienen ganas y posibilidades de aprender, de crecer, de formarse y transformarse como sujetos? ¿O, al contrario, están aburridos, distantes? Desde las pretensiones de socialización de la escuela o desde la experiencia de los jóvenes, esto es lo medular de la cultura escolar.

Algunos testimonios avalan esta afirmación:

Esteban: "Este colegio, en lo personal, no me ha dado mucho. Más que nada, aparte de entregar unos cuantos conocimientos, es como... es pasar una etapa o sea dejar de ser un poco niño y ser ahora un niño adulto, pero no más allá".

Óscar: "*Parece que hubiera sido ayer el día que entramos aquí al liceo, y en realidad estoy muy agradecido de lo que he aprendido, sobre todo de los profesores porque uno llega sabiendo nada y sale, pucha, no creyéndote sabio, sino una persona un poco más culta para enfrentarte al mundo*".

Por un lado, los jóvenes manifiestan un fuerte apego a los valores y normas de la escuela, por otro, los contenidos y especialmente la pedagogía (que tiene que ver con la autoridad del profesor) aparecen, en gran medida, ajenos, heterónomos, impuestos, aburridos. Este desfase hace que para muchos la escuela aparezca como una promesa incumplida, una cáscara sólida pero media vacía.

Los jóvenes confían en la promesa escolar. En la encuesta de investigación mencionada inicialmente, se encontró (ver Cuadro N° 1) que los jóvenes tienden a privilegiar su formación como sujetos. Para ellos, los objetivos de adquirir cultura, formarse como persona, desarrollar valores y normas de conducta son lo más relevante. En segundo término ubican cuestiones de carácter más instrumental -como prepararse para el trabajo, sacar el certificado de enseñanza media y prepararse para la prueba de aptitud académica- junto con la sociabilidad juvenil (encontrarse con los compañeros). En tercero y último lugar se ubica el desarrollo de los propios intereses. De este modo, lo que muestran las respuestas es que los jóvenes le dan un sentido a su experiencia escolar que consagra y confirma el modelo cultural de la escuela (la formación

cultural, personal y social), y aunque prepararse para el trabajo y para dar la Prueba de Aptitud Académica (PAA²³) son imperativos de selección del sistema, son desplazados por estas otras dimensiones. La sociabilidad aparece menos relevante, pero como se verá más adelante constituye un sentido agregado, inseparable de su experiencia escolar.

**Cuadro N°1:
Jerarquización de las diferentes dimensiones de la experiencia escolar
(escala de 1 a 4)**

Adquirir cultura, formarse como persona	1.80
Formar valores y normas de conducta	1.90
Prepararse para el trabajo	2.42
Sacar el certificado de educación media	2.63
Prepararse para la PAA	2.68
Encontrarse con compañeros	2.69
Desarrollar intereses	2.96

La adhesión a la norma del esfuerzo y el deber está asegurada, y aunque su reconversión en las prácticas de trabajo escolar no ocurre en forma automática, en los datos se aprecia una relación significativa entre estas actitudes y el tiempo de dedicación diario al estudio.

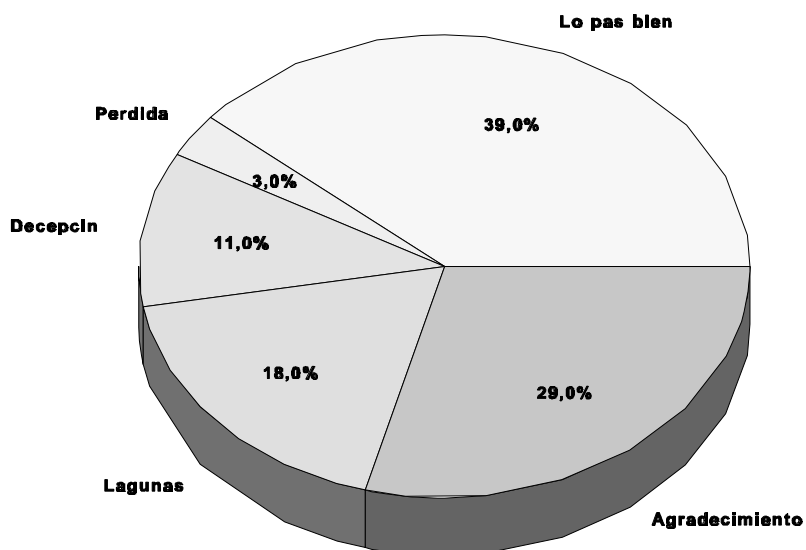
Por otra parte, los jóvenes están decepcionados del contenido y de la manera con la cual la escuela intenta cumplir esta promesa. Los datos sobre la evaluación que ellos hacen de su paso por la escuela son inquietantes. Casi terminando su etapa escolar, la sensación más frecuente entre los jóvenes es la de haber tenido una formación débil, tanto en lo personal como en lo académico (Gráfico N° 2).

Gráfico N°2:

Evaluación de la Educación Recibida

²³ Prueba de selección de ingreso a la Universidad de Chile, que ha sido adoptada por todo el resto de las instituciones de Educación Superior, por lo cual cumple la función de prueba nacional de ingreso al sistema postsecundario.

Casi nunca hay una integración completa. Cada experiencia realiza y combina de un modo particular cada una de las cuatro dimensiones de la institución escolar. Algunos viven de manera



intensa la dimensión selectiva, otros se preocupan más de la formación personal. Para otros, las funciones de formación y de selección son muy débiles y la escuela es ante todo un espacio de sociabilidad juvenil: *“Era malo el colegio, pero lo pasé bien”*. No existe una escuela que se reduzca a una sola dimensión, pero tampoco una que las articule de manera perfecta. En la práctica, las experiencias escolares de los jóvenes casi nunca son “ideales”. Incluso los colegios particulares pagados dejan “vacíos” en la experiencia de los alumnos. Paula dice que en la escuela aprendió a hablar inglés, pero no la formó como persona. Fernando vive particularmente la dimensión estratégica -la escuela como proceso de selección-, con una integración muy débil y una ausencia aparente en su formación como persona. Esta distancia es aún más fuerte en relación con la pedagogía y los contenidos.

a) A nivel de la relación pedagógica

Hay un enorme desfase entre los jóvenes y el modelo pedagógico en donde el actor es el profesor y el estudiante se ve reducido a una posición pasiva y meramente receptiva.

Todos los jóvenes entrevistados valoran la importancia de una pedagogía activa, que no considera al estudiante como simple receptor. Sus experiencias expresan frases como: *“lo único que saben hacer es dictar, dictar, dictar”* (Óscar), *“como que se cansa la mano”* (Jenny). Esto contrasta con las pocas oportunidades donde pudieron estar en situación de aprendizaje, donde los alumnos y alumnas son los actores, donde pudieron explorar en solucionar un problema: *“hice programas creados por mí, cachá”*. Como lo dice Paula, *“que no me ponga la materia delante y me la haga comer no más”*.

b) A nivel de los contenidos

A nivel de los contenidos se aprecia la tensión entre “cultura escolar” y cultura “extraescolar”. La escuela designa con el término “alumno o alumna” a la persona a la cual orienta todo su esfuerzo. Se trata de una imagen dominante que remite al modelo cultural escolar: la escuela aspira a desplazar las particularidades individuales, las diferencias sociales, religiosas, familiares. Lo que queda es el alumna o alumno más o menos uniformado (de hecho el vestuario escolar idéntico para todos cumple esta función). Se trata de una operación que pretende aislarse del mundo

exterior: afuera se es hijo(a), joven, pobre; adentro las verdaderas diferenciaciones se refieren al rendimiento y la disciplina.

En esta operación de cierre de la escuela y de uniformización del alumno se juega la capacidad de cada establecimiento para acoger la diversidad de intereses, capacidades e historias personales de los jóvenes. Hay una aspiración a que la escuela integre fuertemente la personalidad y los intereses de los jóvenes. A fin de cuentas, ellos no viven en forma parcializada los distintos ámbitos de su experiencia; no dejan de ser jóvenes cuando traspasan la puerta del colegio. Las ocasiones en que la escuela se abre a los intereses de los jóvenes aparecen siempre como marcas relevantes: a Lucho lo estimuló una profesora para seguir escribiendo poesía, Paula hizo teatro en el colegio, Marcela se entusiasma con el mini gabinete de biología. Aunque las respuestas de los jóvenes a la pregunta de que si la escuela permite desarrollar sus intereses son matizadas, hay un importante porcentaje de ellos que señala que la escuela se cierra a sus intereses y motivaciones.

A nivel de las asignaturas, los jóvenes muestran continuidad como ruptura entre la cultura escolar y sus propios intereses y motivaciones.

Gráfico Nº 3

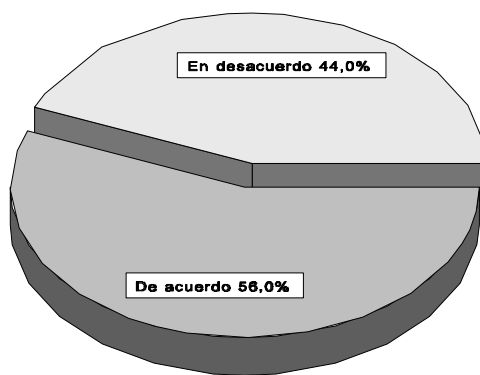
“Mi colegio permite desarrollar mis intereses”

Por una parte, los jóvenes hablan de las asignaturas en términos de conocimientos nuevos, de descubrimiento, de formación, de apertura, de expresión (especialmente, cuando la clase entrega elementos que permiten una mayor autonomía en el manejo cultural). Por otra, se refieren a las asignaturas en términos de contenidos autorreferidos, de materias muertas sin relación con la experiencia, sin interés ni utilidad, impuestas, lateras, aburridas. Fernando opina que es *“mejor ver una película que leer un libro”*. Esteban: *“Esta señora por ejemplo, es una lata porque como se encierra en su mismo mundo ella, ¿cachai? Se para adelante y comienza a dictar a Garcilazo de la Vega, por ejemplo, con una pasión única y no te hace participar, no te ameniza nada. Entonces como que todo eso te lleva a alejarte de esa clase, te pasa una materia muy encajonada”*.

Por esto se produce en algunos jóvenes la sensación de que la escuela da la espalda a la cultura extraescolar.

2.2. Los Factores de diferenciación

Estas tendencias generales son vividas de manera muy distinta según la experiencia particular de los estudiantes. ¿Qué diferencias se observan en la forma en la que los jóvenes construyen su experiencia escolar y cuáles son los factores asociados a estas diferencias?



Una primera diferencia relevante es la importancia que tiene para los jóvenes cada una de las dimensiones de su experiencia escolar. En esto, la variable que produce diferencias más significativas es la modalidad del establecimiento en la que estudia. Sin embargo, estas diferencias radican sobre todo en la importancia que adquieren aquellos aspectos más instrumentales de su formación (como son el prepararse para el trabajo o para rendir la PAA) (Ver Cuadro N° 2).

Cuadro N° 2:

Sentido de la experiencia escolar según la modalidad de establecimiento (promedios)

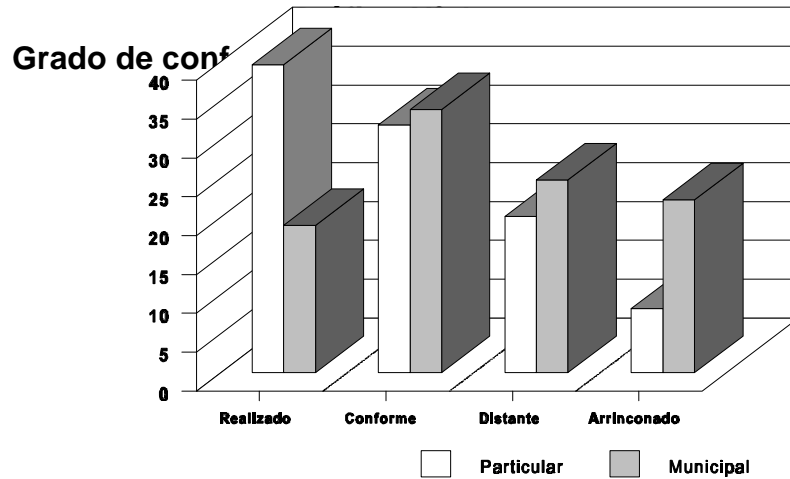
	Científico – Humanista	Técnico – Profesional
Adquirir cultura	1	1
Valores y conductas	2	3
Prepararse para el trabajo	5	2
Prepararse para la PAA	3	5
Encontrarse con compañeros	4	4

En la construcción de la experiencia escolar de los jóvenes hay distintos grados de acercamiento con la institución escolar. Se trata en el fondo de la forma más general que tienen los jóvenes para relacionarse con la escuela. Los datos de la encuesta muestran que esa distancia se encuentra asociada a la dependencia del establecimiento en la que estudian. Así, un 40% de los jóvenes de colegios particulares se sienten realizados en la escuela, mientras un 19% de los municipalizados se sienten así. Se puede decir que los alumnos de colegios particulares se realizan más dentro de la escuela (casi en idéntica proporción que los de corporaciones), sin embargo, esto no significa que todos los alumnos de colegios particulares se realicen. Mientras, los de liceos municipalizados se sienten conformes pero también distantes y arrinconados (las tendencias son estadísticamente significativas).

Cuadro N°3:

Distancia a la escuela según dependencia (en porcentaje)

	Municipal	Subvencionado	Particular	Corporación
Realizado	19.0	17.9	39.6	41.1
Conforme	33.9	34.3	31.9	37.1
Distante	24.8	31.9	20.1	18.5
Arrinconado	22.3	16.0	8.3	3.2
Total (n)	100.0 (242)	100 (420)	100 (144)	100 (124)



La evaluación que hacen los jóvenes de su paso por la escuela también es distinta según la dependencia del establecimiento. El cuadro N°4 muestra que los jóvenes de colegios particulares, y especialmente los de corporaciones son los que se sienten más agradecidos de la formación que les proveyó la escuela. Sin embargo, hay que señalar que las opiniones de los jóvenes de colegios particulares están más matizadas que aquellas de los de corporación. En tanto que un buen porcentaje de ellos señala que lo pasó bien pero no se siente adecuadamente preparado. Además indican que en su formación tienen “lagunas de conocimiento y personales”. Por otro lado, los jóvenes de liceos municipalizados y sobre todo los de establecimientos subvencionados perciben que lo pasaron bien en la escuela, pero que no obtuvieron una buena preparación.

Cuadro N°4:
Evaluación de Educación recibida según dependencia
(cifras porcentuales)

	Municipal	Subvencionado	Particular	Corporación
Agradecido	24.4	20.6	38.9	52.3
Decepcionado formación personal	9.6	10.5	9.7	18.5
Con lagunas	22	19.7	18.8	3.1
Lo pasé bien pero no me siento preparado	38.8	47.4	28.5	24.6

Pérdida de tiempo	5.2	1.8	4.2	1.5
Total (n)	100 (250)	100 (437)	100 (144)	100 (130)

Se ha visto también que la relación que los jóvenes establecen con la escuela se relaciona con la capacidad que ella tiene de acoger su diversidad de intereses. Es así como los jóvenes de corporaciones se muestran más de acuerdo con que el colegio permite desarrollar sus intereses, siendo seguidos por los jóvenes de colegios particulares.

**Gráfico N°5:
Grado de acuerdo con la frase “Mi colegio me permite desarrollar mis intereses” según dependencia (en porcentaje)**

Los jóvenes tienen plena conciencia de las jerarquías del sistema escolar y social y del valor de la posición que ocupan. Saben si están bien preparados para la PAA o si “sienten lagunas”, si “la universidad está al lado” o si es un “sueño”. Las jerarquías percibidas remiten siempre a la propia posición en relación con otras: como dice Lucho, de Cerro Navia, si “es una educación de Matucana para acá, o de Matucana para allá”. Por su parte Marcela señala: “*ponte tú, los mismos profes que hay en este liceo pudieran participar acá, en un liceo municipalizado, y que te enseñaran más o menos las mismas materias porque en general tú llegai muy atrasá pa’la prueba*”. En el gráfico 6 se aprecia claramente esto, en tanto los colegios de corporación y particulares reciben una mejor evaluación de su calidad académica de parte de los jóvenes.

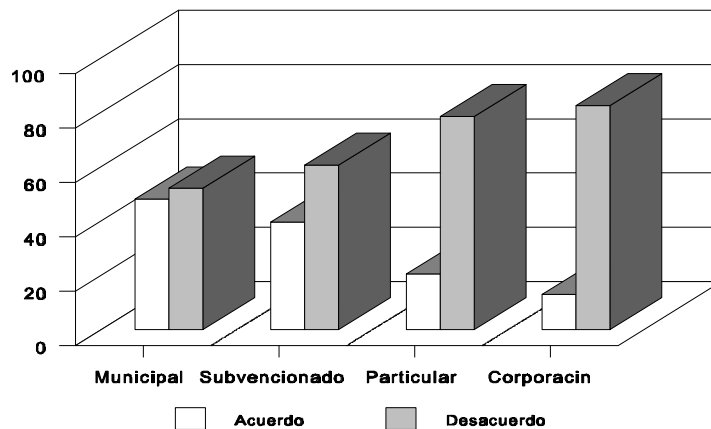
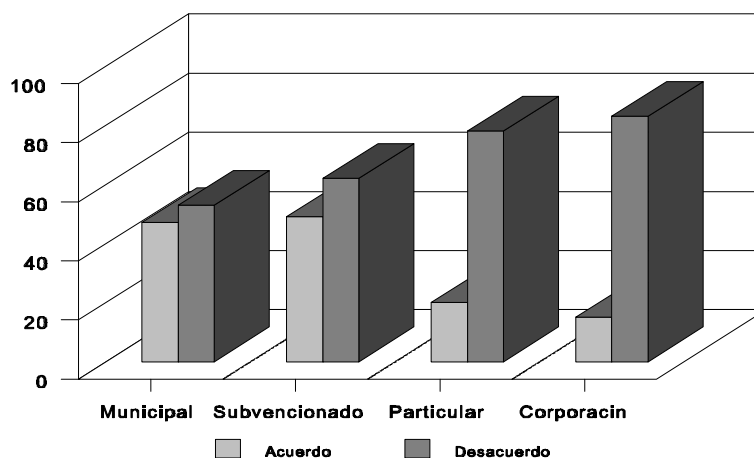


Gráfico N° 6:

Grado de acuerdo con la frase: “mi colegio tiene bajo nivel académico” según dependencia (en porcentaje)

3. Tipología de las experiencias escolares

Combinando distintos criterios (códigos culturales, capacidad estratégica, vulnerabilidad escolar y social), se pueden distinguir cuatro tipos de experiencias escolares, en relación con la capacidad estratégica del estudiante y de su familia para manejarse dentro del sistema escolar.



a. **La Elite**

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

Este afán de cultura se traduce en un nivel de exigencias muy fuerte hacia la educación y los profesores. Importa que el profesor “*capte la atención de los alumnos, que haga una clase, que no me venga a quedarme dormido*”. Esta capacidad pedagógica no debe tapar las exigencias de excelencia y de dominio de su materia. La educación familiar se caracteriza a la vez por una actitud liberal (“*no me retan*”, “*Me dejan elegir*”) y una preocupación estratégica (“*Me dejan elegir porque más tarde voy a tener que elegir*”). La proyección personal en el futuro se hace en base a los gustos personales, “*a lo que uno tiene en sí*”, sin preocuparse de las condiciones materiales que aparecen superadas.

b. **Los Estrategas**

La experiencia escolar instrumental se refiere a una actitud pragmática hacia la escuela. Se trata de manejarse dentro de las reglas, de hacer lo necesario para lograr los beneficios pero sin dedicación inútil. En este modelo que caracteriza más bien a los sectores medio-alto, la escuela aparece como una etapa lógica en la trayectoria, pero no necesariamente de la formación como

sujeto. La escuela deja de ser percibida como un agente socializador para constituirse en un lugar donde recibirán la licencia que les permitirá ingresar a los estudios superiores y así realizar su proyecto profesional.

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

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

c. **Los “buenos alumnos”**

El tiempo de escolarización “media” consiste a seguir las reglas del juego sin superarlas, en respetar a los profesores, en tener fe en la escuela sin mucha distancia crítica. Hay que esforzarse para responder a las expectativas de la institución. La educación es el camino imprescindible para ser alguien en la vida, para ser una persona culta. Los conocimientos escolares -y el diploma- definen la cultura legítima y permiten enfrentarse al mundo. La educación familiar se caracteriza por una preocupación moral (“*tienes que estudiar*”, “*lo importante es esforzarse*”). La orientación hacia el futuro se hace en función del mercado de trabajo (“*la computación es el futuro*”) sin que el proceso de selección aparezca asegurado y con una visibilidad social relativa.

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

d. **Los “desertores”**

El tipo de escolarización “desfavorable” o “baja” caracteriza la experiencia de Jenny. Es desfavorable desde el punto de vista del rendimiento escolar, pero más allá, en cuánto a la relación que se establece con la institución escolar. La escuela aparece como una experiencia heterónoma, impuesta, como una obligación social (“*sin cartón, uno no es nada*”), pero sin mucho sentido propio (“*es una lata*”). Los contenidos y la pedagogía aparecen desubicados y no permiten involucrarse. Las únicas actitudes posibles son el rechazo (rechazo de la escuela o rechazo de parte de la escuela), la apatía o la “*buenavoluntad*” (escribir, escuchar, mantenerse tranquilo). La actitud familiar se caracteriza a la vez por un deseo de promoción social y escolar y una potencia práctica para intervenir en el destino escolar de los hijos. La proyección personal en el futuro es insegura, entre sueños y resignación, (“*voy a sacar el cuarto medio, ... aunque sea a los 40 años*”). El argumento económico -muchas veces presentado como preponderante- interviene más bien como la expresión más visible de un conjunto de condiciones, determinando una situación de vulnerabilidad escolar y social en la cual los acontecimientos menores -enfermedad, repitencia- adquieren un carácter dramático y decisivo.

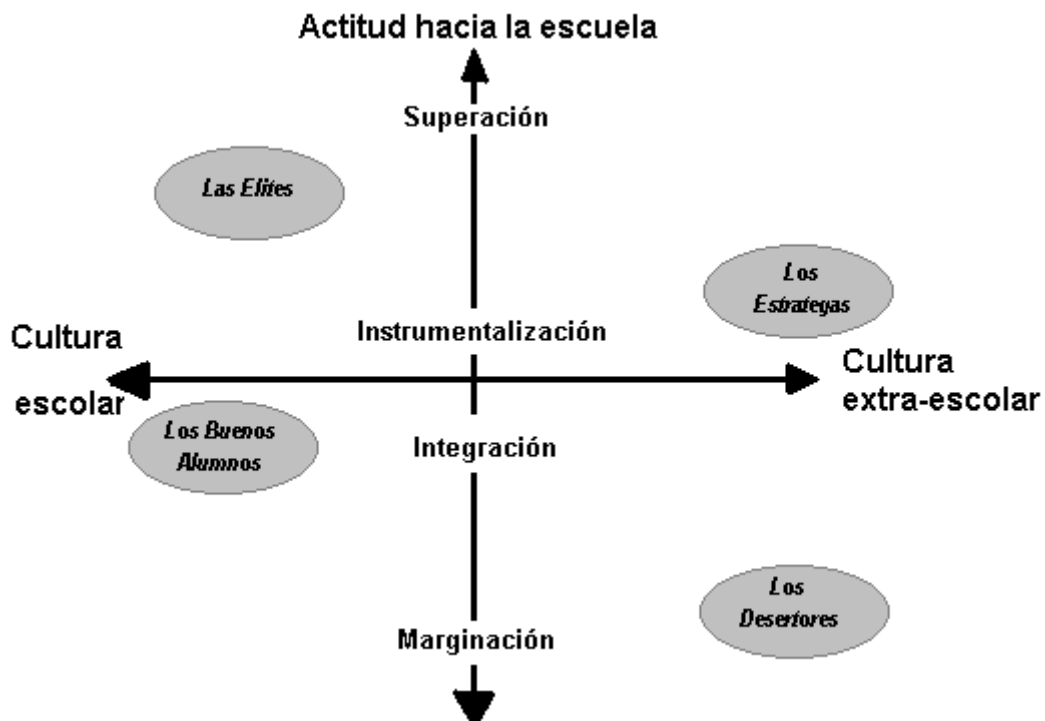
El gráfico 7 permite relacionar las distintas experiencias escolares. Sobre el eje de la actitud hacia la escuela, se distinguen las lógicas de superación, instrumentalización, integración y marginación.

El eje horizontal va desde la cultura escolar a la cultura extraescolar, en las cuales se distingue la “alta cultura”, la “cultura audio-visual” y la “cultura popular”.

Toda tipología tiene el peligro de encasillar y simplificar la diversidad de las experiencias. De considerar por ejemplo que hay cuatro tipos de jóvenes distintos, cuando en el fondo son distintas lógicas que atraviesan las experiencias escolares, que son distintas maneras de construirse como sujeto de la experiencia escolar en contextos distintos pero interrelacionados.

Se trata de experiencias compartidas y divididas, comunes y particulares. Son divididas porque remiten a mundos separados. Las diferencias están inscritas hasta en los espacios físicos, entre la techumbre de zinc del Hogar de Cristo, los pasillos de un liceo y el edificio de un colegio particular pagado. También entre “la universidad está al lado” y “sacar el cuarto a los cuarenta”.

Gráfico N° 7:
Tipos de experiencia escolar



Son experiencias compartidas, porque todos los jóvenes participan del mismo sistema escolar cuyos criterios de evaluación se afirman sobre los mismos principios y mecanismos de jerarquización. Los éxitos responden a los fracasos. No hay buenos alumnos sin malos alumnos. El prestigio de los buenos establecimientos se construye también en oposición a la mala reputación de los otros. Las distintas experiencias están interrelacionadas en el sentido de que son distintas maneras de vivir la promesa escolar.

4. El peso de las estructuras y las aspiraciones de las personas

El peso de las estructuras

Las diferencias provistas por los datos cuantitativos y cualitativos muestran el peso de las estructuras sociales en la experiencia escolar de los jóvenes. Las lógicas sociales son fuertes, muchas veces sobre determinan la experiencia escolar definiendo de antemano las posibilidades de salida post-secundaria y los recursos tanto familiares como escolares disponibles para moverse en el mundo. Por esto no es casual que la tipología de las experiencias escolares corresponda también a distintos estratos sociales incluyendo los sectores populares, la clase media esforzada, la clase media acomodada y la clase alta.

Además, las variables estructurales que se han analizado diferencian la experiencia escolar de los jóvenes.

Esta diferenciación tiene que ver con las características del sistema escolar. La repartición de la oferta entre distintos sostenedores –particular autofinanciado, particular subvencionado, municipalizado y corporación- que cuentan con nivel de recursos muy dispares, introduce de partida diferencias de condiciones que se traducen en experiencias escolares distintas y segregadas.

Pero esta diferenciación en las experiencias escolares de los jóvenes tiene también relación con las características propias de cada escuela y con la cultura escolar específica del establecimiento. Basta pasar de un liceo a otro para percibir, más allá de las diferencias en la infraestructura, la diversidad de los “ambientes escolares”. Las respuestas a un conjunto de interrogantes puede marcar algunas diferencias tales como: ¿Existen o no diarios murales? ¿Están expuestos los trabajos y realizaciones artísticas de los alumnos? ¿De qué tratan los avisos de la dirección? ¿Cuál es el trato entre alumnos y profesores? Estas diferencias son también visibles si se ingresa a la sala de clases, en los temas tratados, en la pedagogía utilizada y en el modo de regulación disciplinaria. Se puede citar el caso de Fernando quien vive una experiencia bastante distinta en un colegio subvencionado de Ñuñoa a otro particular pagado, y cuando Marcela se cambia de un establecimiento particular a uno público, pasa de un mundo al otro; no solamente por la composición social distinta, sino también por el trato con los profesores y el nivel de preparación. Cuando llegaron al colegio “Christian and Caren” -a menos de 500 metros de su primer colegio- Rosa y Sara quedaron “colgadas como ampollitas” porque era más avanzado.

Este conjunto de: condiciones materiales, normas disciplinarias, estilos pedagógicos, modos de relacionarse, tradiciones y proyectos, determinan lo que es cada establecimiento para los jóvenes, diferenciando, por ejemplo, los colegios “buenos” de los “malos”. En las palabras de los jóvenes, la calidad de la educación no se mide solamente en términos de resultados en las pruebas, sino que también en referencia al ambiente, a la regulación normativa y a la calidad de la comunicación con los profesores y con la dirección.

La experiencia escolar tiene que ver con la subjetividad particular de cada cual, con las distintas maneras de ser persona. El peso que tienen las condiciones y las reglas del sistema escolar, por determinantes que sean, nunca anulan al sujeto. Tal es así que aún proviniendo de un mismo medio social, siendo hermanos o estando en la misma escuela, no todos actúan de la misma manera. A partir de una condición determinada, siempre hay una respuesta, una capacidad reflexiva del sujeto, haciendo, a fin de cuentas, de su experiencia escolar una experiencia significativa.

Cada cual va desarrollando estrategias propias, conscientes o inconscientes, no predeterminadas, pero sí coherentes con su experiencia. Esta tiene sentido en un sistema de acción social, donde intervienen las condiciones sociales iniciales, la posición en la estructura escolar, la alquimia particular de la escuela, las relaciones con los profesores y los pares. Para algunos este sentido se construye más allá de la escuela. Para otros, hacia adentro y con base en la escuela, o bien en interacción con ésta o en contra o puede ser al margen de ella. Así lo expresan los propios jóvenes. Jenny se aburre, Checho se revienta, Lucho es solidario, Oscar se esfuerza, Mónica es comunicativa, Marcela participa, Fernando instrumentaliza, Esteban pesca lo que le sirve, Diego critica, Paula trasciende, Bastián se supera.

Muchas veces estos procesos reflexivos y estas actitudes individuales, tienen que ver con experiencias íntimas, que son tanto personales como relacionales. En fin, experiencias humanas (la dinámica familiar interviene aquí de un modo particular, no sólo en relación con las condiciones materiales de vida, sino además en el tejido de relaciones, el capital cultural disponible en la familia y en particular la comunicación con los pares). Al respecto Oscar hace notar la importancia decisiva que tuvo en su actitud hacia la escuela la comunicación con su familia: *“entonces uno reacciona y tú entras a entender que el colegio te ayuda cualquier cantidad porque logras ser alguien en la vida”*. De la misma manera, para Checho, la confianza que encuentra en el Centro de Capacitación “Hogar de Cristo” es una experiencia crucial en su *“renacer como sujeto”*. Es ahí que la escuela es también una experiencia humana y por eso

para los jóvenes con menos recursos la relación humana con los profesores afecta tanto su destino escolar (a los otros también les afecta, pero tiene menor incidencia sobre su trayectoria escolar).

Si bien es cierto que las condiciones sociales y familiares determinan en gran medida la relación con la escuela, sería un error de perspectiva -y otra discriminación más- considerar que existen tres o cuatro categorías de jóvenes de naturaleza distinta. Que algunos, por ser de sector popular, no necesitan la misma calidad pedagógica, el mismo trato humano, que se complacen con actividades más de entretención, que son felices con las teleseries y no necesitan más que una capacitación profesional específica. Que, de todos modos, las urgencias justifican para ellos algo más barato, salas de clase menos bonitas, profesores más “policías”, pedagogía más dura, infraestructura más precaria.

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

3. Construir una escuela democrática

Frente a las interpelaciones hacia la escuela que surgen de las experiencias de los jóvenes y de las transformaciones externas, la respuesta no es que la escuela se disuelva como espacio de socialización propio y se convierta en un centro juvenil o en un estudio de televisión. La diferenciación de la escuela con su entorno es necesaria. Cuando la escuela pierde su capacidad normativa, cuando su nivel de exigencia es débil, cuando uno no aprende, los jóvenes la designan como “mala”. Todos los jóvenes esperan de la escuela que entregue conocimientos y, más allá, formación humana y valórica.

Por otra parte, tampoco se trata que la escuela pretenda una socialización total. En una sociedad compleja, ya no se puede esperar -ni desear- que las agencias de socialización den respuestas globales en términos de la conformación completa de un tipo de sujeto (como en el caso de un diputado de origen modesto que cuenta con orgullo que en la escuela normal le enseñaron “hasta a ponerse el pijama”).

Frente a las interpelaciones, la tendencia “natural” de la institución escolar es el cierre “a través de la selección de los públicos escolares, de la imposición de normas, de la reafirmación de los conocimientos fundamentales”. En un sistema de mercado escolar, eso conduce automáticamente a la segregación escolar y social. Las escuelas que logran mantener sus fronteras lo hacen excluyendo a los “malos estudiantes” que se concentran en escuelas estigmatizadas.

Para revertir esta tendencia, lo clave que surge de los propios jóvenes y de los cambios sociales es pensar en una escuela que se constituya en un espacio significativo, no uniforme, sino plural, donde se vaya formando la persona. Las aspiraciones de los sujetos abren caminos para pensar en nuevas articulaciones democráticas para las cuatro dimensiones de la escuela que se mencionaron inicialmente.

3.1 Democrática al nivel de los fines en la construcción de los conocimientos

En términos de los contenidos, se ha visto cómo la escuela se enfrenta a una diversidad de interpelaciones a partir de distintas posiciones. A partir de la cultura más sofisticada, de la cultura audiovisual, de las vivencias juveniles; la cultura escolar se encuentra frente al desafío de contactarse con la experiencia real de los sujetos sin reducirse a ella. Desde este punto de vista, se han visto las diferencias en la capacidad de los distintos establecimientos para acoger la cultura juvenil sin dejar sumergirse por ella: desde un colegio particular inglés u otro particular más innovador “*con una educación super completa*” hasta la experiencia “*aburrida*” de Jenny o “*decepcionada*” de Lucho.

Esta diferencia de la escuela con su entorno es necesaria. Todos reconocen que la escuela tiene que entregar conocimientos y en especial una formación humana y valórica. Paula tiene una “*sed de*

conocimientos”, Óscar quisiera “*aprender más*”, Jenny critica las escuelas “*donde no se hace nada*”. No se trata que la escuela pierda su capacidad propia o se convierta en centro juvenil, en una galería de arte o en un estudio de televisión, pero sí que tenga capacidad de relacionar estas distintas esferas de la experiencia, de abrir a nuevos mundos, y fundamentalmente, de permitir a cada uno construir el sentido de su experiencia.

En contextos de socialización heterogéneos, donde los jóvenes están expuestos a muchas y fuentes diversificadas, no se trata tanto de entregar más materias -según la antigua concepción enciclopédica y humanista -, sino de permitir a cada uno hacer su síntesis propia y fundamentada. En definitiva, no importa tanto el contenido sino el proceso, las materias sino la capacidad, no tanto la obra sino los códigos de lectura. El problema de los contenidos que debe dominar el sujeto para moverse en el mundo pierde sentido si se considera que la clave es que la persona comprenda y aprenda a actuar ante el cambio. La interpelación que hace la tecnología, los medios de comunicación, la cultura a la escuela no está centrada en los contenidos, sino en el modo de relación con el conocimiento.

Desde este punto de vista, se trata de pasar de un modelo que considera al estudiante como destinatario y receptor de aprendizaje que debe integrar de modo pasivo y restituir de modo dócil, un modelo que reconoce al joven como sujeto escolar. Se ha visto la importancia que tiene para los jóvenes las modalidades de aprendizajes donde tienen la oportunidad de ser sujeto y actor de su escolaridad, contando con el apoyo y las competencias del profesor. En estos casos, cuando hay búsqueda, elección, descubrimiento, construcción del conocimiento en un proceso comunicativo e interactivo; se reconcilia el interés intelectual y la asignatura, las pasiones y la clase, tantas veces separadas en la experiencia concreta de los alumnos. Se trata de creación y no de pasividad. Se trata de buscar y encontrar, de capacidad de relacionar las distintas esferas de la experiencia, de abrir a nuevo mundo, y fundamentalmente de permitir a cada cual construir el sentido de su experiencia.

En este sentido, hay que considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como interactivo. Frente al esfuerzo de la escuela se encuentran personas que reprocesan, aceptan o se le oponen, se aburren, pescan lo que les sirve, hacen esfuerzo para estar atentos o se dedican a desordenar. El conocimiento no se implanta en los sujetos, como si se llenaran potes de mermelada, sino que surge en un proceso comunicativo. Por ello es fundamental para la pedagogía conocer y reconocer a los sujetos a los que se orienta, a fin de cuentas, todo el proceso.

La misma heterogeneidad de las referencias culturales de los jóvenes, tan temida y que complica tanto a la escuela, abre pistas para pensar su acción en el nuevo contexto. Ese es el valor del potencial pedagógico que los jóvenes perciben en los medios de comunicación de masas. Se trata de pasar de la disputa tradicional entre la escuela y estos medios, de pensarlos como héroes y villanos, a pensar las formas de relación y articulación que pueden hacer de la escuela algo más eficaz, familiar, motivante y significativo para los jóvenes.

3.2 Democrática al nivel de la selección y la distribución de las oportunidades

Como dice Lucho, “*si uno es de Matucana para allá tiene una enseñanza, y de Matucana para acá, una enseñanza distinta... Entonces una enseñanza de iguales entro los dos y sentirme yo igual a ellos en materia de estudios*”. No hay democracia sin equidad. La idea de la sociedad moderna es que no se hacen distinciones en función del nacimiento, de la clase de origen como ocurre en la sociedad tradicional, sino que en función del mérito y del esfuerzo personal. Eso es precisamente la promesa de la escuela, que a través del esfuerzo se llega a “ser alguien en la sociedad”. Esta promesa, los jóvenes se la creen y para muchos no se cumple.

3.3 Democrática en la construcción de las normas de la organización escolar

La aspiración al ser sujeto y actor de su escolaridad se dirige también a la disciplina, o más bien a la construcción de las normas de la convivencia dentro de la escuela. Los jóvenes no se oponen a la presencia de normas, -a condición que no los traten como “*cabros chicos*” (Jenny) ni que la escuela se convierta en un estado policíaco. Tal como Mónica, “*se podría imaginar una escuela donde “hubiera una*

especie de discusión, para saber dónde están los límites, quién pone los límites, una asamblea donde se discutieran todas estas cosas, y no que te las impongan”.

3.4 Democrática en la relación educativa misma y en la relación de autoridad

En todos estos procesos, los jóvenes perciben la centralidad y la importancia del profesor. Más allá de la importancia de un modelo pedagógico donde el joven sea actor de su aprendizaje se observa en las entrevistas una fuerte demanda por una relación educativa. *“Que los profesores se preocupen por sus alumnos”, “que te aconsejan”* (Jenny), *“que te escuchen”, “que sientas que hay y profesor detrás tuyo”* (Óscar). El tema del respeto es también central. En particular, los alumnos y alumnas que no tienen un entorno escolar favorable, tienden a reclamar una presencia más fuerte del profesor, como apoyo y no como autoridad. De pronto esto sería también un alivio para los profesores. Ya no serían prisioneros de su rol -a veces reducido al de un domador en la jaula de los leones- y podrían cumplir mejor su función educativa. Por eso es importante que los profesores no se definan solamente a partir de su “status docente”, sino a partir de su “profesión docente”, ejerciendo efectivamente su autonomía profesional. Difícilmente se puede imaginar que los estudiantes sean sujetos y actores de su escolaridad, si los profesores se perciben ante todo en una lógica funcional y rutinaria.

Este llamado a un proceso de comunicación intersubjetivo no implica que el profesor sea un igual, que se comporte como los jóvenes, que sea un “amigo pulento”. Al contrario, lo que piden los jóvenes es que el profesor asuma su rol de adulto, de persona de referencia y de confianza, que los escucha y los aconseja. A su vez, la posibilidad de no restringirse a roles establecidos permite involucrar al contexto institucional de la escuela.

Una transformación profunda del sistema educativo no se hace por decreto. Se construye en las relaciones de los distintos actores y entre los distintos niveles. No solamente el Ministerio de Educación, sino también los profesores (individual y colectivamente), los municipios, los empresarios, los padres (con sus expectativas y estrategias) y, a fin de cuentas, los jóvenes, con las ganas, temores, frustraciones, esperanzas de cada uno.

4. Ni el zoológico, ni la selva

Sin duda el sistema de enseñanza, sometido en la actualidad a intervenciones importantes, es un tema de debate relevante. De hecho hay cosas que ocurren y que van a ocurrir. Varias iniciativas apuntan a la participación juvenil y a una mayor equidad. Por ejemplo, la iniciativa de abrir los liceos el sábado en la mañana para actividades extra-programáticas.

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

La escuela no tiene que ser un zoológico, donde todo está reglamentado, donde cada uno está en su jaula, donde como dice Esteban *“te fomentan un sistema en el que tenís que buscar el momento para pasar el gol”*. Pero la escuela tampoco tiene que ser una selva donde impera la ley del más fuerte, donde rige la competencia de todos contra todos: entre estudiantes, entre profesores, entre escuelas.

En la sala de clases, las alternativas no son la imposición de una disciplina de hierro o una ausencia de normas y de intervención. En el sistema escolar las opciones no son únicas, uniformes, ni se trata simplemente de un sistema atomizado, regido por el mercado.

El desafío es pasar desde un sistema escolar antidemocrático, profundamente desigual, que apunta a la uniformidad de los jóvenes y donde el “subordinado” cumple instrucciones en forma pasiva; a un sistema democrático donde -contando con los recursos materiales y simbólicos que apunta a la dignidad y a la igualdad de oportunidades- los actores puedan ejercer su autonomía y asumir su responsabilidad.

En síntesis, ni el zoológico, ni la selva, simplemente una escuela democrática.

Escuela, capitalización simbólica y discriminación juvenil

Francisco Estévez²⁴

En la sociedad los diferentes sectores que sufren discriminación tienen algo en común que es una descapitalización simbólica. La sociedad no los margina solamente en el terreno de su materialidad, de su producción o del acceso a bienes y servicios que ésta ofrece. Ello ocurre generalmente como consecuencia de que la sociedad establece un orden jerárquico simbólico a partir del cual se producen las segregaciones que recaen sobre distintos grupos, desde los discapacitados hasta quienes sufren discriminación por razones étnicas, o por su preferencia sexual o por el color de su piel.

Si esto se relaciona con la educación es posible observar lo siguiente. Primero, que la sociedad entiende la educación cada vez menos como un derecho y cada vez más como un capital. Quizás nunca fue un derecho abstracto, siempre fue un derecho social, relacionado con las posiciones en un sistema de clases y estratos sociales. Aún así, la sociedad entendía la educación como uno de los derechos de la igualdad, por lo tanto era un derecho colectivo.

Ahora la educación más que un bien de consumo es un bien de capital que se transa en un mercado de *capitales simbólicos*.

Desde ese punto de vista la educación es un capital compuesto donde se pueden distinguir al menos tres tipos de capitales diferentes. En primer lugar un *capital integrativo*, que tiene que ver con la educación como un vehículo de movilidad social o estatus y que por lo tanto debe medirse por los grados de sociabilidad que puede ofrecer.

Cuando se habla del capital integrativo de la educación se hace referencia al modo como la sociedad resuelve el tema de la incorporación a las jerarquías sociales que ésta tiene, lo que no necesariamente es sinónimo de movilidad social. Al contrario, actualmente el modo como la sociedad administra este capital integrativo va menos por la movilidad y más por la conservación de estatus y jerarquías sociales.

En segundo lugar, también en el plano de los capitales simbólicos asociados a la educación, se puede distinguir el *capital productivo*, que tiene que ver con la educación como un vehículo de inserción en el sistema productivo, en donde la rentabilidad es medida estrictamente por los ingresos.

Y en tercer lugar, la educación se relaciona con un *capital creativo* que la sociedad necesita para encontrar respuestas innovadoras ante los desafíos del cambio o de la

²⁴ Historiador, Licenciado en Historia P. Universidad Católica de Chile y Diplomado en Ciencias Políticas FLACSO. Se desempeña como Director de Fundación Ideas.

modernidad, la sociedad requiere de educación entendida como un capital que permita ir al ritmo del progreso de la humanidad o del país.

Recapitulando, la educación desde el punto de vista simbólico, está compuesta de tres capitales: integrativo, productivo y creativo, y por lo tanto las demandas que la sociedad y las personas le hacen a la educación se refieren justamente a la posibilidad de desarrollar estos capitales. Desde ese punto de vista el proceso educativo, es un proceso de capitalización, pero como es simbólico estos capitales son potenciales y se ordenan en tres sistemas de habilidades, que la educación ofrece, ya como promesa o como realidad.

Estos tres sistemas de habilidades son, primero, uno científico humanista, que es lo que se puede presentar como conocimiento universal. En segundo lugar, un sistema de habilidades tecnológicas y luego un sistema de habilidades ético-sociales.

Dentro de este esquema, los estudiantes que transitan por el sistema escolar, van adquiriendo consistencia en torno a estos tres sistemas: habilidades científico-humanista, habilidades tecnológicas y habilidades ético-sociales. Sin embargo, estos sistemas no son capturados o internalizados de manera idéntica por todos los alumnos, sino que esto varía según el tipo de institución educacional y de la modalidad de educación que se imparte (científico-humanista o técnico-profesional).

Cuando las familias deciden poner a sus hijos en el sistema escolar, la joven o el joven generalmente va dotado de un capital simbólico que ya está instalado y lo que la educación agrega es un capital adicional, adquirido siempre en el terreno de lo simbólico. Y entonces existen evidentemente ventajas comparativas o capitalizaciones más desarrolladas en familias que presentan mayores niveles de integración, mayores niveles de acumulación cultural o mayor acumulación económico-social. Por tanto, la educación evidentemente no es un sistema de oportunidades iguales, sino que está estrictamente condicionado por el tipo de capitales que ya vienen por el entorno familiar o social que acompaña a los estudiantes.

Los ranking de las diferentes dimensiones de la experiencia escolar según Abraham Franssen²⁵ también pueden ser leídos desde este punto de vista y por ejemplo cuando hay un pronunciamiento a favor de adquirir cultura, eso está evidentemente relacionado con el sistema científico-humanista.

El tema del inglés es bien interesante, porque cada vez menos es parte de la adquisición de cultura y cada vez más es una adquisición tecnológica, y por lo tanto saber inglés constituye un elemento que está estrictamente relacionado con la capacidad de insertarse en el sistema productivo. Cuando se menciona la preparación para el trabajo evidentemente que también se está haciendo relación directa a las habilidades tecnológicas que la educación ofrece.

²⁵ Se hace referencia al texto de Abraham Franssen publicado en este mismo libro, titulado "Los jóvenes secundarios, entre el zoológico y la selva".

Y cuando se hace mención a encontrarse con compañeros y compañeras del sistema escolar, indirectamente lo que se está formando ahí es un sistema de habilidades ético-sociales. La sociabilidad que se adquiere en los colegios o en los liceos es determinante para el tipo de relación social que las personas establecen luego de egresar del sistema escolar. Por tanto existen ciertas confraternidades implícitas y simbólicas entre estudiantes que son egresados de colegios privados renombrados y que abren puertas de relacionamiento social, laboral, profesional y desde luego establecen códigos mucho más fuertes y cohesionados que los que pueden sostenerse al egreso de un liceo municipalizado.

Por otra parte, la educación por antonomasia es la institución del deber ser, el descubrimiento de las capacidades y aprovechamiento de las oportunidades. Cuando en el trabajo de Franssen se señala un acápice a las materias resulta muy interesante que el porcentaje mayor (65 %) es: "*pesco si me interesa*". Aquí el concepto que aflora está directamente relacionado con el concepto de capital, tiene que ver con lo que se gana, el joven se interesa cuando gana algo con la educación, y eso está estrictamente relacionado con la utilidad instrumental y con las dimensiones laborales y productivas.

Sin embargo, es interesante advertir cuando al joven o la joven se le pregunta por el interés respecto de distintas materias o por la evaluación que se hace del sistema escolar, intervienen dos tipos de intereses o lo que podría llamarse un interés mixto. Por una parte, interviene el interés normativo, que es el interés externo, el que tiene que ver con la presión familiar, con el qué dirán, con el estatus, con la norma externa. Por otra parte, interviene el interés más auténtico, más propio, más íntimo, que tiene que ver con la vocación del joven, con las cosas que quiere hacer personalmente, libremente. Según esto, cuando se mide la satisfacción hay que hacerlo en función de estos dos intereses, del interés normativo y del interés más auténtico.

Desde ese punto de vista, cuando el estudio de Franssen presenta la tipología de las experiencias escolares no se pueden poner en el mismo nivel epistemológico los cuatro elementos que se señalan: la elite, los estrategas, los buenos alumnos y los desertores. Evidentemente que los dos primeros están íntimamente relacionados entre sí, obedecen o se sitúan en el mismo plano.

Cuando se distingue una elite lo que se observa es capital creativo, es decir, la elite educacional hoy día es aquella que ha hecho una capitalización creativa mayor. Entre más alto es el capital creativo en la educación que recibe esa elite, más elite es. Y el capital creativo tiene justamente que ver con esta capacidad de relacionarse libremente con la escolarización, con escoger ramos, negociar con la institución, con la relación crítica y positiva, con lo cultural, con el afán de aprendizaje. Ahí se está en presencia de colegios de elite o en formaciones de elite que apuntan justamente a esta dimensión del capital educativo que generalmente se olvida en otros espacios educacionales.

Cuando se presenta el nivel de los estrategias se está apuntando al conocimiento útil, al conocimiento directamente relacionado con lo que el joven siente que le sirve para ejercer una profesión o un oficio. No está el conocimiento por el conocimiento. No está el conocimiento como contemplación y por tanto de aquí no van a salir los literatos, los poetas, los músicos. De aquí van a salir las personas que están directamente ligadas al mundo de los oficios productivos altos o bajos.

En ese sentido las dos categorías siguientes, los buenos alumnos y los desertores, podrían ser explicados como aquellos que son sistémicos activos y los que son sistémicos pasivos, es decir, aquellos que necesitan activamente del sistema aprovechándolo y aquellos que se ven arrastrados por el sistema, pero que son parte de él y actúan pasivamente dentro de él.

En la categoría de los desertores hay que ver también una dimensión específica de quienes actúan antisistémicamente más que asistémicamente. Cuando se habla de construir una escuela democrática, un punto fundamental es que el mundo entró a la escuela y es muy difícil para la institución escuela cerrarse al mundo, aunque por definición una institución es un cierre. Cada vez más la escuela es un pasadizo y no una sala de espera para la sociedad que viene después o para la inserción que viene después. Es un pasillo donde transitan las contradicciones, segregaciones y discriminaciones de la sociedad.

Desde ese punto de vista, se pasa de la habilitación por el nacimiento hacia una habilitación por el mérito. Sin embargo, también debe considerarse que el tipo de escuela democrática no es aquella que alienta el mérito o el esfuerzo personal, que es parte de la ideología del deber ser solamente, sino que tiene que ser capaz de ser sensible a la diversidad y a la singularidad.

A partir de una encuesta de opiniones y actitudes sobre tolerancia y no discriminación realizada por el Centro Ideas y la Universidad de Chile, se observa que la opinión consolidada que la sociedad tiene sobre los jóvenes es una opinión positiva. Por ejemplo, frente al enunciado *“las opiniones de los jóvenes son tan respetables como las de los adultos”*, el 78.9% está de acuerdo; frente a *“se puede pedir trabajo importante a los jóvenes pues son tan responsables como los adultos”*, el 79.6% está de acuerdo. Es decir, cuando se le pide a la gente hacer un pronunciamiento genérico sobre los jóvenes, ese pronunciamiento tiende a ser mayoritariamente positivo.

Hay una lectura escindida de la cultura de los jóvenes, porque cuando a los jóvenes se les relaciona con las situaciones sociales problemáticas, por ejemplo con el tema de la violencia, la droga, el sexo y otros, ahí emerge con fuerza la discriminación.

La discriminación está culturalmente situada con las inserciones culturales o simbólicas que esos jóvenes tienen. No hay una discriminación a priori por el hecho de ser joven, la discriminación de los jóvenes castiga a este sector por su relación con inserciones culturales y sociales problemáticas.

Cuando en la sociedad se lucha contra la discriminación es necesario tener en cuenta que esa lucha no es solamente de denuncia, sino que requiere necesariamente producir capitalización simbólica favorable a los sectores que son discriminados, por lo tanto eso implica un tipo de acción positiva.

Cuando desde el punto de vista de los derechos de la mujer en la política se plantea la ley de cuotas, se está intencionado una capitalización simbólica positiva en la relación de la mujer con la política. Lo mismo sucede en otros sectores que son discriminados por razones distintas en la sociedad.

Desde el punto de vista de la educación, tal capitalización evidentemente requiere de una respuesta del currículum y que todas las finalidades del sistema escolar que apunten derechamente a una capitalización simbólica positiva de los sectores que sufren la marginalidad o la discriminación.

Una respuesta democrática para la escuela evidentemente que requiere de una acción de capitalización, simbólica y cultural, hacia sectores que están marginados y esta forma de producir capital simbólico-cultural contra la discriminación tiene que ocurrir en los tres niveles mencionados: en el nivel de la integración, en el nivel de la producción y en el nivel de lo creativo.

La empresa-ciudadana: sentido y alcance de un nuevo discurso patronal

Jean Michel Chaumont²⁶

El tema de este trabajo sobre la “empresa ciudadana” fue motivado a raíz de una cita realizada en febrero de 1996 por el presidente de la Federación de Empresarios Belgas. Como en otros casos este discurso empresarial aparecía profundizando en la ideología neo liberal que ha estado vigente en los últimos decenios.

El concepto de empresa ciudadana ha sido trabajado por algunos humanistas franceses y fue generado a fines de los años 80 en el Centro de Jóvenes Empresarios Galos (que agrupa a mas de 50.000 jefes de empresas de menos de 40 años) y que representan las fuerzas vivas del empresariado francés. Desde entonces este concepto, según sus creadores, se ha venido deteriorando, sin embargo aún está presente, siendo un indicador de su popularidad el hecho que el presidente Clinton en 1997 decidiera otorgar un premio anual a la empresa – ciudadana.

Toda esta situación puede considerarse como una toma de conciencia sobre el tema por tres razones. En primer lugar, nadie puede desconocer el dualismo que afecta a los jóvenes de las clases dirigentes. En segundo término, existe conciencia que las empresas no pueden, en el largo plazo, continuar dentro de un clima social degradado (incluso con riesgo de explosiones violentas). En tercer y último lugar, los empresarios viven en una realidad determinada y nadie puede soportar el temor de estar en su país y pasear por su ciudad sin tener que encerrarse en ghettos confinados con alambres de púas.

Por otra parte, hay profundos cambios en relación a lo que se puede aceptar en el discurso social.

Primero, la búsqueda de las utilidades ya no parece ser algo desvergonzado, sino que se ha legitimado por la generación de riqueza para el país y la creación de empleos.

Segundo, es innegable la preocupación por el bien común y la eficacia del sector privado es considerada un modelo para el sector público. Sobre el particular un empresario expresaba que el Estado tiene la responsabilidad sin poder, en cambio las empresas tienen el poder sin responsabilidad y es la hora que lo asuman.

Dicho de otra manera, el prestigio de los empresarios es suficiente para que puedan pronunciarse y actuar en dominios donde hace apenas algunos años habrían sido descalificados por su mala reputación (por ser interesados, explotadores, desarraigados, etc.). De alguna manera, es como sin los antiguos torturadores se hubieran convertido en una asociación de defensores de los derechos humanos.

²⁶ Doctor en sociología y filosofía. Se desempeña como Profesor en el Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

Si todas las iniciativas provenientes de la sociedad civil fueran acogidas, entonces la empresa ciudadana podría a veces considerarse como par del Estado, asociado al bien común. La audacia de esta pretensión, aunque no se traduzca en acciones concretas, es un indicador de la respetabilidad que tiene el empresariado, adquiriendo una legitimidad que probablemente va sustituyendo en forma inversamente proporcional a una clase política ampliamente desacreditada (ya sea por los negociados, porque el interés de lo privado prevalece por sobre el interés público, o bien debido a los estrechos márgenes de maniobra que tienen los políticos).

Esta evolución se hace más expedita en la medida que los trabajadores ya no se sienten con derechos legales y muchos van tomando conciencia que no son explotados por el capital sino privilegiados por éste. Se sienten dentro de un mismo frente de batalla en el cual tanto los anteriores explotadores como los antiguos explotados son solidarios con los nuevos excluidos.

Por tanto, subsiste la doctrina neo liberal de Adam Smith o Mandeville en la cual se considera el dogma que la mejor manera de servir al bien común es dejar libertad a los intereses privados. Dicho de otra manera, la competitividad a todo babor aparece como una de las causas principales de la exclusión social, la cual se propone atacar en nombre de la ciudadanía de la empresa.

¿Será posible esta paradoja? ¿Pueden conciliarse las prácticas neo liberales y las de respeto por la ciudadanía?

Para responder a esta interrogante lo primero es aclarar qué se entiende por ciudadanía. Haciendo referencia a la célebre conferencia sobre ciudadanía y clase social dictada por Thomas Humphrey Marshall en Cambridge en 1949, se constata que efectivamente el desarrollo histórico de la ciudadanía se ha dado dentro del marco histórico de una integración real, que cruza a las personas que han sido marginadas, esto es, los trabajadores o las mujeres de la comunidad política y social. En consecuencia, se puede considerar que toda acción tendiente a combatir la exclusión social amerita el calificativo de ciudadana.

En síntesis, se puede decir que el siglo XVIII fue el siglo en que se otorgaron los derechos civiles, el siglo XIX el de los derechos políticos y el siglo XX el de los derechos sociales. Estos últimos concebidos como la satisfacción de las necesidades materiales, de los requerimientos materiales para ejercer las capacidades formalmente reconocidas a todos para participar en la formación de una voluntad pública, lo cual en definitiva asegura la legitimidad del sistema.

En estos últimos años hay un doble movimiento de repliegue y de avance. De repliegue al nivel de los derechos sociales adquiridos, que son frecuentemente denunciados por los empresarios como un grave atentado a la rentabilidad de las empresas en el

contexto de la globalización de la economía. De avance en el sentido que se preocupa además por los requisitos culturales necesarios para ejercer una plena ciudadanía.

De esta forma los modos de vida que otrora eran considerados marginados y estigmatizados por diversas razones (religiosas, étnicas, culturales, morales, etc.) se reivindican y obtienen a veces un reconocimiento que se traduce en nuevos derechos que deben ser integrados en lo sucesivo, respetando sus diferencias de estos grupos en la comunidad política. Se verá que estos últimos son pertinentes para la problemática de este trabajo.

Al profundizar más específicamente sobre el estado actual de las discusiones entre ciudadanía y empresa en el transcurso de las últimas décadas se constata que esto significa dos cosas:

Primero, la participación de los trabajadores en los órganos de decisión de las empresas que expresa el ideal socialdemócrata de una economía democrática en la cual los proyectos autogenerados son la forma más radicalizada. Una autogestión que los empresarios no han suscrito en lo más mínimo, salvo una fracción limitada del empresariado belga que ha estado dispuesto a negociar espacios limitados de la participación y de cogestión que ha sido más desarrollada en otros países, en especial al norte de Europa incluyendo Alemania y Escandinavia.

Segundo, en relación a empresas públicas de interés general, es decir generadas por el Estado ya sea porque los privados no estén en condiciones de invertir en estos servicios a la comunidad, ya sea porque el Estado se reserva algunos campos de actividad de relevancia nacional, como el cobre en Chile.

Existe pues una evolución en que las empresas públicas están tendiendo a una privatización generalizada en el nombre de mayor eficacia del sector privado (socialización de partes y privatización de sectores rentables).

La participación no es ya entendida como una concesión a la presión del Movimiento Obrero, sino dentro del marco de una evolución de la organización del trabajo del "Taylorismo" (producción en masa) y del "Fordismo" (trabajo en cadena) versus el "Postfordismo" en donde la eficiencia requiere además un involucramiento mayor de los trabajadores, el cual se materializa a través de estructuras tales como los círculos de calidad y otros órganos en los cuales los trabajadores pueden influir sobre sus condiciones de trabajo y la producción. Se pueden mencionar también las fórmulas para interesar a los trabajadores en los beneficios (incluso en el capital) de sus empresas.

No es ya el Movimiento Obrero, a través de los sindicatos, el que negocia dicha participación, la cual ha pasado al nivel de cada empresa y directamente a la

negociación entre el personal y la gerencia, lo que implica una tendencia a la individualización de las negociaciones salariales.

En la actualidad, cuando se habla de una empresa ciudadana ya no se habla de lo mismo. Sólo hay algunas reminiscencias de estos dos temas que siguen siendo aún perceptibles.

De esta manera, algunas empresas en vías de privatización rememoran todavía, como por ejemplo Belgacom, el servicio universal que se habían comprometido a proveer con el subsidio público, mientras que en las empresas privadas, la acción ciudadana se presenta bajo ciertas condiciones (sin licenciamiento masivo) como un excelente medio para contar con la lealtad de los trabajadores con la empresa, sobre todo cuando ellos por si mismos no pueden participar en la definición o selección de los proyectos.

¿Cuáles son dichos proyectos y cómo se concretan las declaraciones de intenciones? Lo primero que se puede decir es que se concretan poco y que son más palabras que hechos, a tal punto que cabe temer que se trate de tan sólo una ideología pasajera. Sin embargo, lo que interesa no es confrontar las intenciones y los hechos sino buscar entre las escasas iniciativas prácticas comprometidas que puedan ser pioneras.

En efecto, a nivel nacional se observan dos modalidades principales: el “humanismo meceánico” (de mecenas) y el “desarrollo regional” a través del apoyo de la economía local. Se podría establecer la hipótesis de una correspondencia de estas dos modalidades con dos tipos de empresas. El humanismo meceánico con la empresa capitalista que se concibe como una unidad cerrada y exclusivamente orientada a la búsqueda del lucro (y que se da así un suplemento de conciencia). El desarrollo regional con la empresa enraizada localmente y con una tradición en la cual el destino de la empresa se confunde con el destino de la región (Cockerill es un buen ejemplo).

Existe además una tercera modalidad que es más frecuente en Estados Unidos que en Europa y que puede ser ejemplificada con el caso del fabricante de ropa Levi Strauss, la cual da garantías de un respeto mínimo de los derechos humanos y los derechos de los trabajadores en el país y en las fábricas cercanas que surten a la empresa.

Cabe destacar que en Estados Unidos el fenómeno de la fidelidad del consumidor, esto es el ciudadano consumidor, está mucho más desarrollada que en Europa y que las empresas pueden reducir las acciones de boicot si se exponen a ser el blanco de asociaciones pudientes. Existe pues un contra poder real, que no tiene equivalente en las dos primeras modalidades. Este tipo de acción no se considera puesto que ocurre en el extranjero.

Para ser más rigurosos sería necesario mencionar todavía el cuidado del medio ambiente que, una vez más principalmente en Estados Unidos, se ejerce a veces en nombre de la ciudadanía de la empresa. Pero esto constituye un capítulo aparte, aunque sea significativo en el sentido de la empresa ciudadana. Ello amplía lo que se

denomina a veces “las fuerzas externas al mercado”, el cuidado por el medio ambiente natural y social. Para algunos esta extensión resume la ciudadanía y por tanto no se requiere considerarla al interior de la empresa.

La acción humanitaria prestigiosa, a veces generosa, pero siempre como un paliativo en las empresas está en boga así como el perfil liberal de las grandes asociaciones humanistas como MSF (técnicas de marketing, ideología liberal, gran culto por la eficacia y la competencia técnica, rechazo a las ideologías).

¿Cuáles son los límites? La corta experiencia para superar la crisis, hecha a medida, pero sin una proyección ni ser solución a un problema; llevada a cabo con una lógica emocional, con una urgencia que lo justifica todo, pero sin un proyecto sino como un salvavidas, breve, como una herramienta adaptada cuando se es incapaz de imaginar soluciones duraderas. Todo lo cual es sintomático frente a un sentimiento de impotencia que prevalece desde hace tiempo en el medio y que tiene la suerte de contar con la acción humanitaria que cura las heridas a falta de un proyecto de mediano o largo plazo, lo cual es inquietante. El antiguo presidente nacional de los dirigentes empresariales juveniles Diere Livio, es por lo demás bastante crítico a esta situación.

En relación a la modalidad del desarrollo regional, el caso de Cockerill- da una pista muy interesante en apoyo a la economía social. Pero una de las únicas experiencias dignas de ser mencionadas es Liege que evolucionó creando pequeñas empresas rentables y abandonó el proyecto de explotar los “yacimientos de empleo” en los servicios cercanos. Sin dudas que si Yves Marenne tuviera éxito sería mejor, pero evidentemente no es una solución global. Más aún, el posible efecto perverso sería que los privados entregaran este tipo de iniciativa como la solución general para la cual basta un poco de imaginación para encontrar un nicho de mercado rentable, sin necesidad de crear empleos subsidiados.

En una perspectiva de economía social existen empresas ciudadanas que se ignoran, para las cuales se podrían describir criterios y campos de actividad que generan empleo mediante servicios destinados al mejoramiento de la calidad de vida y dar empleo de poca calificación para jóvenes en vías de desafiliación.

Se habla de empresas ciudadanas debido a que:

- Se retoma el hilo de la tradición, el cuidado de una democracia interna y de la utilidad pública, sacando lecciones de un cuestionamiento al estatismo con la gestión privada y descentralizada.
- Constituyen lugares de innovación normativa concreta: laboratorios de experimentación de nuevos modos de vida en que la dupla ingresos del trabajo-consumo es destronada para disfrutar de otras formas de auto realización.

No se trata de ilusiones, sino que a menudo de una innovación bajo restricciones, en condiciones tan penosas que hay una ruptura enorme. Obstáculos a la vez económicos por la falta de capital y sociológicos por la falta de prestigio y reconocimiento.

Este sector socio económico genera una gran desconfianza (por ejemplo Marroy) que no es infundada. Los pequeños empresarios ven en eso una fuente de competencia desleal, los sindicatos denuncian una manera de regular la exclusión y de constituir especies de “reservas indias” al margen de un territorio en el cual la mayor parte está destinada a los “vaqueros”.

Es posible que esto evolucione en este sentido; pero, no está todo hecho. Ello dependerá de las movilizaciones, especialmente de una relación de fuerzas entre el poder económico y el poder político-electoral de los excluidos y los solidarios.

Conclusión

Si lo privado quiere ameritar la denominación de ciudadano sosteniendo por la vía estatal una economía social reforzada, tanto desde el punto de vista de sus condiciones materiales como del reconocimiento de su contribución propia y destacada a la sociedad, las mejores formas de evitar los efectos perversos están por definirse y parece importante mantener un cierta mediación y una regulación pública en el proceso.

Existe el argumento que el apoyo privado a lo social pasa por el Estado. Existen solidaridades comunitarias e institucionalizadas. Las primeras son eficaces entre pares, entre grupos con una identidad fuerte y se paga en términos de pérdidas de la libertad individual. Las segundas, tremendamente despersonalizadas, son necesarias para preservar la libertad individual, como si estuviera jurídicamente normada (porque no es determinante una relación cara a cara). Si la solidaridad patronal se ejerce sobre la modalidad comunitaria, surge el peligro del clientelismo y las relaciones de protección similares a las de la mafia. Los pseudo pares entre las empresas que tienen un gran capital y las pequeñas empresas de dos trabajadores.

Pertinencia para Chile

En el caso chileno existen dos documentos. Uno sobre la economía popular y otro sobre la pobreza. El primero se pregunta sobre el potencial del desarrollo de un sector que puede corresponder a lo que en Bélgica se denomina la economía social. El segundo, llama a una nueva relación entre el Estado y las empresas privadas en la elaboración de políticas contra la pobreza. Esta nueva relación recuerda, al menos en su vocabulario, todo lo que se dice en nombre de la empresa ciudadana²⁷.

²⁷ Ver: La pobreza en Chile: un desafío de equidad e integración social, pp. 17, 18, 19, 82, 83, 85 y 87.

El equivalente al sector económico social en un sentido estricto son los organismos de economía popular (OEP con subsidio ONG) ahogados en la masa del sector denominado informal. Se dice que los organismos de economía popular están en crisis y que el crecimiento económico (aún desigual) ha contribuido a que todas la capas de la población chilena caigan en la vorágine del consumismo desenfrenado. Sin duda ésta es una enfermedad del crecimiento del capitalismo que pasará más rápido que en Europa y que podrá reconstruir la economía.

Entre autonomía y dependencia: la recomposición de las relaciones Escuela- Empresa en Bélgica

Christian Maroy²⁸

Presentación

Los desafíos del sistema educativo, en particular de la educación técnico profesional, son frecuentemente expresados en términos culturales y sociales²⁹. Con razón surge la interrogante sobre los efectos de las políticas de democratización del acceso a los estudios y sobre la deserción escolar en los grupos social y económicamente deprivados.

El debate más importante dice relación con el fenómeno de la segregación de los estudiantes de sectores populares de los medios profesionales, sobre sus menores posibilidades de tener un diploma y sobre su futuro menos favorable en los mercados laborales. La masificación de la educación, el aumento espontáneo de la matrícula más que la imposición legal de tener más años de escolaridad, no conduce a la larga a una democratización.

En definitiva, la situación de la enseñanza técnico profesional generalmente se analiza en función de la dominación cultural y de sus déficits con respecto a la educación general, en la cual una forma de saberes (más abstractos) y un tipo de relación con el conocimiento (la búsqueda desinteresada del conocimiento) se imponen como una norma de referencia.

Las propuestas de reforma de este tipo de enseñanza están referidas con frecuencia a estos parámetros culturales y sociales. Así por ejemplo, las recientes propuestas pedagógicas del Ministro de Educación de la Comunidad Francesa en Bélgica explican la jerarquía de sus afiliados por el sólo factor cultural (preeminencia de una forma especulativa de la inteligencia, proposición 2, página 5).

Del mismo modo, los autores Grootaers y Tilman³⁰ interpretan la crisis actual de la enseñanza técnico profesional como una crisis de sentido, de pérdida de identidad: *“se han perdido los modelos educativos propios y se busca una redefinición en relación con la empresa, mientras que entre las dos guerras existía un patrón de referencia original y propio de este tipo de educación”*. Esta interpretación sobre los desafíos actuales y la evolución de la escuela constituye indudablemente una aclaración importante.

El objetivo de este trabajo es proponer una vía de análisis complementario: las evoluciones que se perciben actualmente son asimismo los índices de una reestructuración de las relaciones entre los sistemas educativo y productivo que se han establecido bajo el “fordismo”.

La tesis planteada en este documento es que la relación de autonomía relativa establecida durante el período del fordismo está en proceso de reestructuración. Después de algunos años se puede constatar un proceso social de acercamiento, de correspondencia, de incremento de la articulación entre las actividades educativas y productivas, en especial en relación con la educación técnico profesional en el nivel de enseñanza media.

²⁸ Doctor en sociología. Se desempeña como Profesor del Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Católica de Lovaina y como Investigador del Fondo Nacional de Investigación Científica (FNRS) de Bélgica.

²⁹ Por no hablar de las cuestiones financieras. El autor agradece a Bernard Fusulier, Dominique Grootaers y Francis Tilman por sus comentarios a una versión anterior de este artículo. Sin embargo, el autor asume toda la responsabilidad de las limitaciones y vacíos de la versión final.

³⁰ Ver Grootaers, D. y Tilman, F., Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain La Revue Nouvelle, CII, 11 nov. 1995.

Este proceso de recomposición de las relaciones entre la escuela y las empresas se manifiesta tanto en la definición de los contenidos educativos como en ciertas metodologías docentes, incluso en la creación de lazos institucionales de regulación.

Este trabajo, luego de referirse a las evoluciones anteriores de la educación técnico profesional presenta los actuales índices de recomposición y posteriormente examina los procesos estructurales que los sustentan. No obstante, estas recomposiciones son el resultado de estrategias y de largas negociaciones entre actores. A modo de conclusión, en este documento se sugieren tres estrategias y escenarios posibles.

La separación de la enseñanza técnico y profesional con respecto al sistema productivo

Los estudios histórico-sociales sobre la enseñanza técnico profesional en Bélgica de D. Grootaers y M. D'hoker pueden ser releídos desde la perspectiva de la evolución de las relaciones entre la educación y el mundo económico³¹. En el plano de las estructuras, así como en el de los contenidos o de los modelos educativos, la enseñanza técnico profesional está cada vez más influenciada por la enseñanza general que constituye de modo creciente su patrón de referencia. Simultáneamente, la relación con el mundo productivo se distiende.

Tanto desde la perspectiva de donde se realiza la formación (escuela o empresa) como desde el punto de vista de los modelos educativos, se puede indicar que a partir de sus orígenes en la segunda mitad del siglo XIX, más precisamente a fines de los años 70, la enseñanza técnica y profesional había tenido un acercamiento con el trabajo en las empresas.

Las primeras escuelas industriales o profesionales se constituyeron explícitamente para superar las deficiencias y las limitaciones del aprendizaje a través de la práctica laboral en las empresas (durante un período calificado de fundacional de la enseñanza técnico profesional por D. Grootaers, 1815- 1884). En la medida que las escuelas industriales se fueron desarrollando también fueron sustituyendo a la empresa como lugar de formación. Simultáneamente, la socialización del trabajo adoptó una forma escolar³². Esto significa que el aprendizaje se desarrolla en un tiempo y un lugar específico y se realiza en base a contenidos establecidos en forma secuencial, organizados en un plan de estudios.

Dentro de esta forma se dan diferentes modelos educativos. Grootaers señala sobre este particular que la educación técnica se constituye entre las dos guerras mundiales con un modelo educativo propio sustentado por una clara identidad. El modelo corresponde a la "práctica controlada a la luz de la ciencia y la técnica", lo cual se diferencia tanto del ideal educativo humanista de la formación general como de la formación a través de la experiencia aplicada. Este modelo se desdibujará por la integración progresiva de la educación técnica en la educación secundaria formal después de la segunda guerra, generando simultáneamente el crecimiento de la educación técnico profesional y su relegación a un segundo plano. De esta manera dos relaciones caracterizan la evolución de la educación técnico profesional: su relación con la economía y su relación con la educación general.

Si bien en un primer momento la educación técnico profesional se constituyó con una clara diferenciación con respecto a las tareas que se desarrollaban en la empresa, en una segunda etapa esta

³¹ Ver Grootaers D. Les filières techniques et professionnelles d'enseignement relues dans une perspective socio- historique, *Recherches sociologiques* XXVI, 2, 1995. Grootaers D. L'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique. Aux sources d'une identité *Revue des Sciences de l'Education* XXI 4, 1995. D'Hoker Mark, Entre L'Ecole et Entreprise: L'origine et l'évolution de l'enseignement en Belgique, 1830-1914 *Recherches Sociologiques* XXVI 2 1995. Yapu M., Structures et évolutions récentes de l'enseignement technique et professionnel depuis 1953 *Recherches Sociologiques* XXVI,2 1995.

³² Sobre el concepto de forma escolar ver Vicente Guy La éducation prisonnière de la forme scolaire? Presse Universitaires de Lyon, 1994.

separación fue aún mayor en la medida que la enseñanza tendía a definirse y a integrarse con la educación general³³. Sin embargo, esta situación es algo distinta para el caso de la educación técnica femenina³⁴.

La separación con respecto al sistema productivo se presentaba también en el plano de las estructuras. Entre las múltiples evoluciones de las terminologías y de las estructuras que ocurrieron entre los años 1930 y 1950 Grootaers hace notar que hasta 1932 la “educación especial” (las escuelas industriales, profesionales, comerciales, etc.) dependía del Ministerio de Industria y Trabajo. Al surgir el actual concepto de educación técnica y profesional, los establecimientos pasaron a depender a contar de 1945 del Ministerio de Instrucción Pública. Se consagró así un primer distanciamiento institucional con respecto al mundo del trabajo. Posteriormente, el Consejo Superior de Educación Técnica, organismo fundado en 1906 pero aún activo en los años 50, las tomó bajo su tutela entre la década de los sesenta y setenta, aunque se trataba de una instancia de relación institucional entre la escuela y la empresa. Esto desapareció en la década de los 80, reiniciándose a comienzos de los años 90³⁵. Por lo demás, la reforma educacional acentuó -no en términos de los principios sino de los hechos- la tendencia a la integración de los primeros años de la educación secundaria, terminando desde entonces con el desarrollo de una educación dual³⁶ que existió entre las dos guerras mundiales.

¿Cómo opera la articulación entre los sistemas educativo y productivo a partir del período comprendido entre la década de los sesenta y los ochenta, a menudo considerada como fordista³⁷, en que la distancia entre la Escuela y la Economía era considerable? La articulación opera esencialmente a través del aval que da la escuela para el acceso al mercado laboral, principalmente a través de dos formas de reconocimiento de las competencias aprendidas en el sistema escolar.

- En un contexto de pleno empleo, el acceso al mercado laboral para los jóvenes de sectores populares con un nivel de escolaridad relativamente bajo (dos a tres años de estudios secundarios) opera sobre la base de redes sociales locales. Estos, permiten desde el primer momento contratos en base de lo que los economistas sociales denominan una “base de capacidades prácticas directas”. Pero, también opera en función de la participación en redes sociales, lo cual garantiza y favorece la posterior integración en la empresa. Solamente una “élite obrera” que tiene mayor escolaridad en la educación técnico profesional logra una socialización a través de la escuela.

³³ Los modelos señalados por D. Grootaers son aquellos que orientan el currículo oficial o formal de las escuelas. Si se dispusiera de datos sobre las prácticas pedagógicas reales, de las concepciones pedagógicas, de los educadores y de su evolución, sería posible diagnosticar una especie de escolarización de la formación técnica y profesional con mayor precisión. L. Tanguy lo demuestra para el caso francés. Ver Tanguy, L., *L'enseignement professionnelle en France*, Paris Presses Universitaire de France, 1991.

³⁴ La educación técnica y profesional femenina tiene una evolución especial. Inicialmente se diseñó para alejar a las niñas del trabajo en las fábricas y sus consiguientes consecuencias morales consideradas nefastas (Grootaers, 1994). Después de la segunda guerra mundial y el reconocimiento del creciente trabajo asalariado femenino se puede señalar que este tipo de educación incrementó progresivamente sus contactos con el mundo del trabajo – en especial con los usuarios de mano de obra femenina fuera del mercado- y en particular a través de la prestación de servicios personales, etc.

³⁵ .Yapu op cit.

³⁶ D Hoker op cit.

³⁷ El fordismo es un concepto asociado inicialmente a un modo de organización de la producción, centrado en la producción masiva de productos estandarizados, utilizando máquinas especializadas, articulada en base al principio de la producción en cadena, operada por mano de obra calificada, por un trabajo compartamentalizado y regido por una disciplina muy estricta. Este concepto ha sido luego concebido como arreglos institucionales más amplios que esta a la par de los sistemas de producción. La institucionalización de las negociaciones colectivas entre capitalistas y trabajadores en relación al aumento de valor agregado, el desarrollo correlativo de la seguridad social, de políticas keynesianas de apoyo a la demanda, de políticas redistributivas propias del Estado Social, asegura un círculo virtuoso de entre el desarrollo productivo y el consumo masivo, entre eficacia económica y redistribución social (ver Boyer, R. 1986 *Théorie de la régulation une analyse Critique* Paris, La Découverte).

- La otra vía de selección, reconocimiento y acceso al empleo es la de las competencias certificadas por la escuela, las cuales se convierten ipso facto en señales discriminadoras para los jóvenes. Es así como los jóvenes que completan su educación secundaria y superior satisfacen las necesidades de calificación intermedias que se desarrollan más en la educación privada -tanto secundaria como de nivel terciario- que en la educación pública que recibe apoyo del Estado.

Existe pues una yuxtaposición de la escuela y de la empresa como instituciones y sectores funcionales claramente diferenciados. El ajuste entre las competencias entregadas por la escuela y las necesidades de la economía opera ex post factum, por medio de los procesos de selección sustentados y por la certificación escolar, aún si aquellos que no reciben certificación tienen acceso al trabajo y son seleccionados y socializados para el empleo a través de las redes socio familiares locales.

Tendencias actuales de relación entre la educación y la economía

Esta forma de articulación entre educación y trabajo, que privilegia la separación entre las dos esferas, cae progresivamente en crisis desde comienzo de los años 80. Paralelamente, y sin que exista un determinismo de la economía sobre la educación, opera sobre diversas vías del proceso social de construcción de “nuevas relaciones” entre ambos sistemas. Este proceso social parece ser una señal de la evolución tanto de Bélgica como de otros países industrializados.

El presente trabajo se centra básicamente en la educación técnico profesional a nivel de enseñanza media, si bien todo este proceso es mucho más amplio.

La evolución de la educación técnico profesional afectó primeramente a los contenidos educativos y luego las formas de definir, seleccionar y organizar los conocimientos. De este modo en muchas sociedades (en USA, Reino Unido, en la Provincia Francófona de Quebec en Canadá y en Francia) se dieron reformas más o menos profundas que tendieron a reorganizar el currículo de la educación técnico profesional de nivel medio en torno a objetivos expresados en términos de comportamientos. Dichos objetivos se dedujeron de un análisis ocupacional realizado por especialistas que establecían lo que se denomina la “matriz de competencias” (occupational skills matrix) en el Reino Unido o referentes de actividades observables (référentiels de métier ou activités) en Francia. Estas competencias se traducen en objetivos de aprendizaje jerarquizados y diferenciados. En Quebec la “planificación educacional por competencias” se transformó en una metodología oficial para la elaboración de programas.

En la educación formal se ha pasado también de una enseñanza basada en conocimientos a otra basada en la generación de competencias observables y verificables en función de tareas y situaciones específicas³⁸ que siguen un ordenamiento profesional. De la misma, forma en Bélgica el “Conseil des Professions et des Qualifications”, organismo que agrupa a miembros sociales y educacionales, ha establecido recientemente que se deben definir los perfiles profesionales a partir de un análisis de ocupaciones concretas, las cuales han de servir como referentes para elaborar los programas de la educación técnico profesional en lo que se denomina “perfiles de formación”.

La construcción de estas relaciones entre trabajo y educación se devela también en la forma que adquieren las actividades educativas y de capacitación (las formas de transmisión de conocimientos y de evaluación). Los modelos de transmisión, ya sean escolarizados o no, han sido promovidos y difundidos desde los inicios de los años 80 por entidades tales como la Organización de Países más Desarrollados (OCDE) y la Comunidad Europea (CEE). Así mismo, el modelo de “educación por alternancia” se ha extendido tanto en la educación formal como en la educación continua y particularmente en las experiencias de formación laboral de jóvenes.

³⁸ Extractado de Tanguy 1994 p. 33 “Rationalisation pédagogique et légitimé politique” En Ropé F. Et Tanguy L. Savoirs et compétences De L’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise. (p. 23-61) Paris L’Harmattan.

La discusión sobre el método de alternancia se ha dado especialmente en aquellos países donde el modelo inicial de formación técnica ha privilegiado la escuela, como en Bélgica o Francia por oposición a sociedades como Alemania o Austria que han mantenido un modelo de educación técnico profesional en el cual se combina la formación escolar con el sistema de aprendizaje (modelo dual alemán).

En Bélgica en particular, el modelo de alternancia fue iniciado para enfrentar los problemas derivados de la prolongación de la escolaridad obligatoria. Se presentaba una cantidad relativamente importante de jóvenes con riesgo de desertar de la educación formal con el modelo clásico. Es así como surgió la idea de implementar un modelo con horario reducido que apareció en 1983, previo a ser explícitamente institucionalizado por medio del reconocimiento de los Centros de Educación y Formación de Alternancia (CEFA) en 1991. Recientemente la firma de una propuesta de un acuerdo de alternancia (Charte de la Alternance) por representantes de la sociedad, de los medios educativos y de los sindicatos, en 1993 consolidó esta institucionalización de modo que ya no involucra solamente estudiantes con problemas, catalogados tanto objetivamente como subjetivamente en los niveles inferiores de la escala de valores escolares.

En Bélgica, tanto en las propuestas pedagógicas del Ministro de Educación de la Comunidad Francesa, Onkelickx, así como en lo señalado por la autoridad regional Wallona se pretende desarrollar aún más estas modalidades de formación en alternancia. Hay otras iniciativas que se presentan en la evolución de la educación técnico profesional inicial que se han desarrollado en las escuelas. como son el aprendizaje en condiciones reales (mini empresas y las clases taller) y otras que se hacen cada día más frecuentes, como las estadias de estudiantes en las empresas, la educación permanente de los maestros en las empresas, la participación de las industrias en las evaluaciones, etc.

Los cambios, en términos de los contenidos y de las formas, van a menudo a la par con transformaciones de las relaciones institucionales entre las entidades educativas y productivas. Más precisamente, se puede aventurar la hipótesis que están en gestación nuevas formas de división del trabajo educativo.

La empresa no es la única instancia donde se define el uso de los conocimientos y habilidades enseñados en la escuela, también se ha transformado en un lugar de transmisión de conocimientos y de formación destinado a constituirse cada vez más en una instancia de definición de las necesidades de formación de las competencias requeridas en el campo laboral (así es visto por Conseil des Professions et des Qualifications y en las propuestas pedagógicas del Ministro de Educación de la Comunidad Francesa en Bélgica).

El proceso de articulación entre educación y trabajo está acompañado además por una redefinición de los roles y de las relaciones entre los actores individuales. Han surgido nuevas funciones (creación de roles de interfase entre la escuela y la empresa y nuevas funciones de tutoría en las empresas) Los roles anteriores se redefinen tanto en el mundo del trabajo como en el de la formación.

El conjunto de estas evoluciones da cuenta de un único proceso en el cual se recomponen las relaciones entre formación y trabajo, entre la enseñanza técnico profesional inicial y la esfera productiva, y a partir de ello, entre las instituciones de formación profesional continua y el mundo de las empresas³⁹.

La tendencia a un distanciamiento entre la escuela y la empresa tiende a marcar un punto de quiebre a contar de los años 80. En esa época se comienza a desarrollar un proceso de construcción de nuevas relaciones entre la escuela y la empresa debido a diversas causas, entre las cuales están: la evolución de las políticas escolares y la crisis del empleo, como también la evolución estructural de las empresas y sus demandas con respecto a la escuela y las estrategias de los estudiantes y sus familias. Cabe profundizar en la génesis de este proceso, en especial en el desarrollo de una actitud favorable a la enseñanza por alternancia en la Bélgica francófona

³⁹ No se tratará en este documento la problemática de la educación continua.

Explicaciones estructurales para una recomposición de las relaciones entre educación y trabajo

En el contexto de una cesantía masiva, en especial de los jóvenes menos calificados a comienzos de los años 80, una de las estrategias políticas que se utilizaron en Bélgica para hacerle frente fue prolongar la escolaridad obligatoria. Esta política tendía a incrementar el nivel de egreso de la escuela de una cohorte etárea de jóvenes que tenía posibilidades de emplearse. De esta manera la ley de 1983 prolongó no sólo una tendencia ya existente de continuar espontáneamente los estudios, sino que incrementó progresivamente las dificultades para el ingreso al mercado laboral de los jóvenes sin diplomarse. Los fenómenos de selección y de contratación se acentuaron efectivamente en la medida que se incrementaba el número de postulantes con su educación formal completa.

Paralelamente, este incremento de diplomas de enseñanza media tendió a debilitar la eficacia en términos de la inserción laboral. Dicha situación no hizo sino retroalimentar las estrategias de escolarización de las familias. En especial de sectores populares, que preferían permanecer en la escuela para asegurar una certificación escolar y favorecer su acceso al trabajo (ver informe de Mahoux). Este proceso de escolarización desestructuró desde ese entonces las vías de acceso "locales" al trabajo que estaban basadas en relaciones personales. Si estas redes subsisten ellas contribuyen cada vez menos a una escolaridad ratificada por un diploma escolar.

Como resultado de la tendencia a prolongar los estudios, tanto en forma espontánea como forzada, se tiene un número significativo de estudiantes con una relación de ruptura con el aprendizaje y la cultura escolar, generando numerosas deserciones y fenómenos de violencia y desorganización escolar en los establecimientos.

La institucionalización de los CEFA surgió como una forma alternativa de transferencia de conocimientos para aquellos estudiantes cuya resistencia a las normas y a la cultura escolar existente era cada vez más patente. Es así como la matrícula en los CEFA creció notablemente, pasando de 272 jóvenes en 1984-85 a 4.401 para el periodo escolar 1993-1994⁴⁰.

Estas primeras evoluciones muestran los primeros síntomas de la crisis del modelo de las relaciones educación/trabajo anterior. Por un lado, una parte de la juventud encontraba dificultades para integrarse tanto a la escuela como al trabajo. De otro lado, la inserción profesional, por medio de la certificación escolar, se complejizaba. El incremento de la certificación tendió a debilitar su eficacia social, aún si paralelamente se imponía cada vez más la necesidad de un diploma. En este contexto, la crítica de las carencias de la escuela del punto de vista de la inserción profesional de los jóvenes encontró un terreno favorable tanto que muchas evoluciones estructurales de la economía condujeron a una evolución de las demandas de las empresas con respecto al modo escolar, en especial en lo que se refiere a la formación de operarios.

Se pueden considerar, en forma parcial, dos tendencias importantes en estas evoluciones estructurales de la economía.

- 1) Por una parte, las empresas desarrollan cada vez más una gestión de mano de obra flexible, con miras a ajustarse mejor a las reducciones de personal asociadas a las actividades de las empresas sometidas a las crecientes fluctuaciones económicas (reaparición de ciclos económicos sensibles, desarrollo de adaptación a las oportunidades del mercado, diversificación de la producción, percepción de una demanda cada vez más volátil).

Los medios para hacerlo son bien conocidos en términos de la flexibilidad numérica de la gestión del personal, entrega a pequeños productores externos de las actividades

⁴⁰ Ver al respecto La prolongation de la scolarité obligatoire: dix ans après.

secundarias, incremento de los contratos a plazo fijo, contratos de tipo interinos, etc.).

Dentro de este arsenal de medidas, aquellas que estaban destinadas a limitar los costos y riesgos de selección y contratación de mano de obra tenían obviamente prioridad. De este modo, las diversas formas de estadías de los jóvenes y el desarrollo de la formación de alternancia, permitió reemplazar funciones importantes y reducir los costos y los riesgos de contratación. Esto es, una disminución de los costos de adaptación al trabajo, una reducción de la información al postulante, socialización previa del postulante a las condiciones sociales de producción, etc.

Algunas de estas evoluciones no son lineales y la forma de gestión de mano de obra, en particular de la mano de obra juvenil, es especialmente sensible. Esta evolución apoya también el discurso ideológico patronal sobre la necesidad de una adecuación casi inmediata entre las competencias y calificaciones adquiridas por los jóvenes y aquellas requeridas por los empleadores. Dicho de otra manera, es necesario disminuir el costo de la adaptación al puesto de trabajo.

2) Otra evolución clave de la economía y de las empresas que puede sustentar las nuevas estrategias del sistema escolar y de la educación técnico profesional en particular, es el surgimiento de un nuevo paradigma productivo post fordista. Como en todos los períodos de transición este nuevo paradigma se mezcla con el anterior.

En la sociología y en la economía ha habido bastante debate en relación con este punto, sobre el cual no cabe profundizar en este trabajo⁴¹. El enfoque del periodo post fordista en este documento no es tanto el de una ruptura, sino el de un conjunto de tendencias como: el desarrollo del sector servicios; el cambio a una producción más flexible, a mercados más diversificados y centrados en la calidad; el de las empresas menos jerarquizadas, que promueven una cultura de la cooperación; y, el de una autonomía responsable de sus trabajadores más que al control burocrático. Aunque no hay ningún determinismo sobre el tema, el desarrollo del post fordismo podría favorecer una mayor intervención de la industria en la educación y en particular en lo que se refiere a la formación de operarios.

En ciertas empresas al menos, las evoluciones organizacionales y técnicas comprometen efectivamente la reconceptualización del operario, en especial del obrero industrial. Anteriormente se esperaba que un trabajador se sometiera a ciertas prescripciones, a futuro se pretende que tome iniciativas y responsabilidades. Antes se esperaba que un trabajador realizara operaciones simples, ahora se espera que tenga una capacidad para pensar y resolver problemas reales.

Cada vez más se requiere en las entidades productivas de nuevas capacidades técnicas y de nuevas disposiciones morales (responsabilidad, actitud de vigilancia respecto a procesos automatizados,

⁴¹ Ver al respecto el documento Número 15 del Institut des Sciences du Travail (UCL) Mutations du système productif: enjeux des compétences et de la formation: Louvain la Neuve 1994. Boyer, R et Durand .P. L'après fordisme Syros, Paris, 1993.

aceptación de los fines de la empresa), de nuevas capacidades sociales (iniciativa, capacidad de cooperación, de comunicación oral y escrita). Para colmo, las nuevas profesionalizaciones emergentes donde el expertizaje responde de modo más explícito a estas tendencias, las empresas no pueden obviar una socialización previa de los jóvenes para los nuevos roles de los obreros. Por tanto requieren el desarrollo de una formación técnica de calidad que asegure su transferencia a situaciones cada vez más diversas.

Cada vez más se requiere de una socialización que desarrolle mayor lealtad hacia la empresa que hacia sus compañeros, una ética de mercado más que una ética de clase social. La disposición para la cooperación productiva implica una preparación de competencias sociales y comunicacionales. Esta socialización a través de la escuela se ha considerado tan necesaria que ha ido en desmedro de una socialización profesional por medio de la clase o de la cultura del trabajo (claramente en función de la cesantía creciente que genera la pérdida de figuras de referencia del trabajo).

Se está pues lejos de una situación existente en los tiempos del fordismo en la cual contrariamente a la tesis de Bowles y Gintis ha habido poca correspondencia entre los saberes y ethos inculcados en la escuela a los jóvenes obreros y las demandas de las empresas. De esta forma, estudios como el de Willis para Inglaterra o el de Nizet y Hierneaux para Bélgica⁴² han mostrado que en los años 60 y 70 una buena parte de los jóvenes fueron rechazados por el sistema escolar debido a una socialización previa en el mundo del trabajo, en su familia o por su pertenencia a una comunidad obrera. De esta manera muchos jóvenes de sectores populares rechazaban el trabajo intelectual de la escuela, desarrollaban una lealtad hacia sus pares y se resistían a lo que se les inculcaba en la escuela. Ellos abandonaban ésta sin una calificación técnica ni una socialización en los valores escolares. Pero, en un periodo anterior al de la cesantía accedían al mundo del trabajo en donde se formaban técnicamente en la práctica o por medio de los sistemas de aprendizaje. A los empleadores por su parte, no les importaba que fueran disciplinados. Sería la supervisión directa del fordismo y la evolución de la vida la encargada de disciplinarlos.

De estas evoluciones resulta que la anterior forma de articulación escuela-trabajo fundamentada sobre la separación de las instancias de articulación ex post a través de los diplomas y las redes informales entró en crisis.

El incremento de los diplomas redundó en una mayor incertidumbre en la inserción local de los no calificados, los cuales en su mayoría provenían de sectores populares. Además, quizás por primera vez se desarrollaron las demandas de las empresas con respecto a los operarios. Es ahí donde finalmente la empresa podía descansar sobre las socializaciones informales que debe asegurar el rol y la colaboración de las instituciones de educación formal que encabeza la escuela. De ahí las tendencias antes citadas, el desarrollo de instancias de concertación escuela/empresa, el desarrollo del modelo de alternancia como un referente pedagógico bien considerado, el desarrollo de metodologías de planificación y de programación de la formación escolar a partir de los empleos.

Se produjo una creciente articulación entre la formación de obreros y de operarios, generando un ajuste estructural a mediano plazo entre estos dos ámbitos. Un trabajo social de articulación se incrementó para así constituirse en lo que se ha denominado la "enseñanza calificada". Sin embargo, deben destacarse algunas limitaciones. Por una parte, esta articulación creciente y limitada no afecta a todos los sectores de la educación. La enseñanza general podría bien permanecer relativamente autónoma. Por otra parte, en la enseñanza técnico profesional el aumento de la articulación fue objeto de un proceso social de negociación y de construcción, en la cual la diversidad de los actores y de los referentes ideológicos dejó una indeterminación importante en cuanto a las formas y a los grados de articulación resultantes.

Estos dos aspectos pueden profundizarse algo más.

⁴² Bowles S. y Gintis H (1976) *Schooling in Capitalist America* New York Basic Book; Willis P.E. (1977) *Learning to labour* Aldershot: Gower; Nizet, J. et Hiernaux, J.P. (1984) *Violence at Ennui* Paris: Presses Universitaires de France.

Sin lugar a dudas, la educación general no tiene los mismos desafíos ni las mismas demandas por parte del mundo económico que la educación técnico profesional. Si bien está expuesta a críticas y controversias de otro tipo. En efecto, las demandas del mundo económico hacia los asalariados, en comparación con las de los empleados, están también evolucionando, lo cual no necesariamente redundará en un mayor involucramiento de las empresas en la formación.

De hecho, para las clases media y alta, las demandas de las empresas están efectivamente cambiando. Por una parte, el incremento de los diplomados permite acentuar y alargar el proceso de contratación de quienes buscan trabajo y que son cada vez más numerosos. Por otra parte, las empresas, en el marco del post fordismo, buscan redefinir su organización administrativa hacia un modelo post burocrático.

La definición de la figura ideal de los mandos medios y de los empleados también ha evolucionado, tal como ha ocurrido para el caso de los obreros y empleados antes señalado. De esta forma, los mandos medios deben ser cada vez más capaces de integrarse a una organización flexible, para la cual las reglas de la división del trabajo y del funcionamiento cotidiano demandan un personal cambiante. Ello también condiciona la perspectiva de las trayectorias ocupacionales que son así mismo más dúctiles.

Es por ello que en este contexto se puede sostener la hipótesis de Ph. Brown⁴³ en el sentido que la personalidad burocrática (que valora un cierto conformismo, el respeto a las reglas, la clara separación entre la vida privada y pública de una persona) típica de un contexto burocrático (que privilegia las relaciones despersonalizadas, la definición clara de funciones, de atribuciones y de responsabilidades como fuente de la eficacia) pasa a ser progresivamente disfuncional.

La investigación indica que se valora cada vez más la personalidad carismática, la capacidad de independencia del status, la autonomía y la creatividad por sobre la adaptación a las reglas y a la rutina, la adaptación a condiciones flexibles en las cuales las normas son implícitas y sustentadas por una involucración completa de la persona, por citar solamente algunos rasgos. Esta personalidad que Weber considera excepcional y adaptada a circunstancias excepcionales, constituye una forma cada vez más frecuente del paradigma ideal del mando medio y del empleado.

En esta situación la “empleabilidad” no se define solamente a partir de ciertos conocimientos avalados por diplomas, sino que implica cada vez más disposiciones morales y competencias sociales o cognitivas que son garantizadas por la posesión de un diploma, pero que no se forman solamente en la escuela.

Sin duda, las consecuencias para las relaciones educación-trabajo de estas nuevas demandas de las empresas hacia sus mandos medios son cada vez más indeterminadas. La articulación creciente entre la enseñanza general y las empresas no es decisiva para asegurar ni siquiera la formación de las competencias sociales y culturales. Más allá de los próximos desafíos financieros las empresas, en la medida que puedan, preferirán seleccionar de entre los que buscan trabajo a quienes posean no sólo conocimientos aprendidos en la escuela, sino también las disposiciones culturales y sociales antes mencionadas, independientemente a cómo y dónde se haya obtenido esta formación.

Por el contrario, las disputas entre fracciones de clases en cuanto a donde se obtiene la formación de las competencias sociales y culturales pueden llegar a ser más serias. Dado que las competencias sociales y culturales no son desarrolladas exclusivamente por la escuela, se puede pensar que las clases medias presionarán a la escuela para que contribuya a su desarrollo, a diferencia de las clases altas que pueden asegurar su formación por otras vías privadas, como la educación extra escolar que les permite su condición económica y cultural. Este desafío ya no forma parte de la calidad de la enseñanza, ni para los educadores ni para los padres que les dan un apoyo diferenciado.

A la tesis de una recomposición de las relaciones entre educación y trabajo se puede agregar un corolario sobre la diversidad de influencias que están en juego.

⁴³ Ver Brown Phillip (1995) Cultural capital and social Exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labor market *Work Employment and Society* vol 9 pp 29-51.

Muchas formas y variados grados de articulación pueden darse en función de los elementos históricos o específicos de los sistemas educativos y productivos de cada sociedad, así como también diversas estrategias desarrolladas por los actores involucrados.

En efecto, la articulación la construyen los actores, puesto que las negociaciones dan lugar a una multiplicidad de misiones ideológicas de la escuela. Esto es, las demandas de los sectores productivos que deben compaginarse con las de otros sectores de la sociedad; quienes obtendrán ventajas de las diversas funciones de la escuela, no solamente dando prioridad a la preparación laboral sino también a la formación de personas y ciudadanos. Las transacciones y compromisos que resultan de todo esto incluyen desde la diversidad social de los sistemas educativos y sus relaciones con la economía, hasta su duración, sobre todo si se trata de formas cambiantes. El abanico de posibilidades, por ejemplo en el caso de la comunidad francesa en Bélgica, es muy amplio y aún se podría decir que indeterminado.

Tres estrategias

Uno de los desafíos actuales es conocer cómo se van a posesionar los diferentes actores de la comunidad educativa o del mundo socioeconómico con respecto de las tendencias antes mencionadas.

Sobre el particular se pueden establecer tres tipos de posturas o de estrategias con respecto a la educación técnico profesional en general y en especial con la enseñanza secundaria técnica. Estos son también los escenarios de las potenciales evoluciones.

Mantener el statu quo

La primera estrategia es conservadora en el sentido que se busca mantener la situación actual. Se trata de defender las tendencias existentes en cuanto a la separación entre las actividades productivas y educativas, en especial en la educación técnico profesional. Se trata de mantener una clara división del trabajo entre la escuela, que tiende a desarrollar un modo escolar de formación profesional, y la empresa que tiende a preparar para la práctica laboral (transmisión informal de conocimientos prácticos). Si la empresa se moviliza es de nuevo para realizar una fina adaptación al puesto de trabajo.

El límite de este escenario sería suprimir hasta la orientación profesional en la enseñanza formal para entregar únicamente una formación general. Desde un punto de vista normativo, tal postura tiene evidentemente la ventaja de asegurar que la formación ciudadana estaría garantizada por la autonomía de la escuela. Si se acepta la hipótesis de una evolución estructural de las relaciones entre los sistemas educativo y productivo, esta postura parecería demasiado defensiva. Esto plantea un callejón sin salida sobre las condiciones sociales y económicas que garantizan la autonomía del sistema educativo, en particular para aquellos que postulan un crecimiento de la enseñanza técnico profesional.

Someter la escuela a la empresa

La estrategia opuesta a la anterior es la de instrumentalizar y profesionalizar la educación técnico profesional de acuerdo a las necesidades inmediatas del sector productivo y de los empleadores. La articulación en este caso es bastante estrecha, pero al mismo tiempo la formación se pone al servicio de la producción, a tal punto, que la adaptabilidad de los estudiantes tiene el riesgo de estar fuertemente comprometida. El énfasis está puesto en los conocimientos profesionales directamente transferibles a situaciones laborales, al menos en lo que respecta a los trabajos de los obreros y de empleados de menor calificación.

Para la educación formal esto implica planificar programas escolares a partir de una definición supuestamente precisa de las necesidades de formación de las empresas y el desarrollo de diversas formas de intervención de las empresas en las orientaciones del sistema escolar.

Esta postura tiene prácticamente las mismas críticas que la primera. En el plano normativo ello implica una hipertrofia de la función instrumental de la escuela, sin desconocer los efectos beneficiosos que puede producir este encuentro.

Los discursos “adaptativos” sobre la escuela hacen notar la gran cantidad de dificultades que tiene la posibilidad de una gran correspondencia entre las competencias requeridas por la economía y aquellas generadas por la escuela. Entre estas dificultades, las más importantes se derivan de la definición de las necesidades por instrumentos de planificación de programas escolares. Lo que ocurre es que los objetivos específicos nunca podrán ser elaborados exactamente iguales a como se dan en la práctica, supuesta por lo demás homogénea (las calificaciones requeridas en tal o cual sector). La heterogeneidad real del sistema productivo no es solamente geográfica, sino aún en un mismo sector se producen desfases entre oferta y demanda que sobrepasan a estos nuevos ingenieros sociales que plantean la correspondencia perfecta.

Construir un sistema paritario y equilibrado

Una tercera posibilidad es la de establecer un sistema intermedio. En dicho sistema se desarrollarían relaciones paritarias entre las instancias educativas o formativas y las empresas. En este caso, las competencias profesionales no se piensan exclusivamente en términos del “saber hacer”, ni de las aplicaciones concretas de conocimientos generales (científicos, técnicos o fundamentales). En este sistema la formación no está disociada de su aplicación laboral o su significación para la vida profesional.

La educación deviene de esa manera menos adaptativa, puesto que puede contribuir a la transformación de la lógica productiva. Esta vía implica, de hecho, una relación de aprendizaje recíproco entre los medios educativos y productivos. Dicho de otra manera, para que dos entidades se desarrollen es impensable que no sólo la escuela se transforme. También la empresa debe cambiar asumiendo una función formadora. De este modo sería beneficioso establecer una formación de alternancia, siempre que la empresa oriente el proceso laboral para que tenga una función educativa. Esto es, si en ella se desarrollan las competencias pedagógicas de trabajadores-tutores, o sin en forma más global se acepta destinar fondos y establecer una estructura organizacional que esté destinada a la formación.

En este sentido, cabe señalar que en Francia se han desarrollado experiencias de formación continua innovativas⁴⁴. Aún si estas experiencias son precarias, muestran una vía de creciente articulación real y no engañosa entre la escuela y quienes postulan una vía democrática y social de desarrollo.

Esta estrategia es también más recomendable porque tiende simultáneamente a tomar en serio los nuevos antecedentes de la globalización y de la recomposición de los modelos productivos. En tal sentido, no se puede considerar a la escuela solamente como un bien de consumo, como fue finalmente la tendencia durante el fordismo. Cada vez más los nuevos compromisos sociales no pueden establecerse en función de su valor agregado (bajo la forma de salarios directos o indirectos), sino en relación a las condiciones sociales y democráticas de la eficacia productiva.

Desde este punto de vista, la educación es cada vez más un bien colectivo y un bien de producción. La construcción de estas articulaciones positivas entre la escuela y la empresa podrían permitir un nuevo arbitraje entre valores democráticos y culturales incorporados en el contrato social del pasado y las nuevas demandas económicas con respecto a la educación.

⁴⁴ Cabe señalar al respecto que Bélgica está a la cabeza en comparación con otros países europeos. Así mismo, si se miden los esfuerzos de formación continua en las empresas belgas por el porcentaje de los asalariados, o por el gasto de formación por asalariado se observa que esta en el rango inferior después de Francia, los Países Bajos, Luxemburgo, Italia, Alemania y España. Las empresas belgas gastaron en 1993 el 0,6 % comprado con un 2,8 de Francia: Ver Aventur, F. et Mobus, M. 1996, La formation continue dans les entreprises. El lugar de Francia en Europa. Cereq Bref N° 116 enero de 1996.

Modernización, obsolescencia y capacitación

Eduardo Abarzúa⁴⁵
Rafael Estévez⁴⁶

En Chile, las empresas más avanzadas del sector moderno tienen algunas singularidades interesantes en el tratamiento que dan a sus recursos físicos y humanos. Dichas empresas están buscando una readecuación organizacional, tanto de su estructura organizativa como de los procesos y comportamientos que se producen al interior de esta estructura. La búsqueda obedece a la necesidad de adquirir flexibilidad, dinamismo y capacidad de adaptación ante un entorno que se vuelve amenazante, competitivo y, en la mayoría de los casos, impredecible.

En este documento se pretende analizar y conceptualizar el proceso de cambio en dichas empresas, en especial con relación al tema de la obsolescencia y la capacitación, intentando plantear algunas generalizaciones respecto al sentido y dirección que asumen algunas temáticas vinculadas al desarrollo y la actualización de los recursos humanos.

EMERGENCIA DE NUEVOS DISEÑOS DE EMPRESA

Para cumplir con el propósito planteado se usará una matriz simple que permite localizar los cambios organizacionales a nivel de la estructura y de los procesos.

La **estructura de la organización** se refiere, entre otros, a la división del trabajo, la distribución de la autoridad, los sistemas de medición y control de gestión, los sistemas de recompensas, los niveles de especialización de unidades, los ámbitos de control. Las decisiones tomadas sobre estos tópicos determinan la forma de los procesos productivos, y a las interacciones que se dan en la organización. En líneas gruesas se puede decir que hay un movimiento que busca reducir la complejidad, para transitar desde organizaciones verticales y funcionales hacia otras más simples, más adaptativas y con mayor capacidad de respuesta.

Por su parte, los **procesos organizacionales** son fenómenos ligados a comportamientos humanos que se generan en el marco de dichos diseños o estructuras organizacionales. Por ejemplo, la cultura organizacional, el tratamiento dado por la organización al tema del poder y la influencia, los sistemas de medición del desempeño, las comunicaciones organizacionales. Consistentemente con los cambios

⁴⁵ Licenciado en Psicología, Doctor en Ciencias del Trabajo Universidad Católica de Lovaina. Se desempeña como docente universitario y como Consultor Senior en TOP Consultores S.A.

⁴⁶ Licenciado en Psicología, Mg en Ciencias Administrativas U. de Chile y MS en Desarrollo Organizacional-Sheffield Hallam University; PhD. Case Western Reserve University. Se desempeña como docente universitario y es Socio Director de TOP Consultores S.A..

reportados, estos y otros procesos organizacionales deberían ser consistentes con una lógica de involucramiento y compromiso, mejoramiento continuo, autocontrol y automotivación.

En relación con la estructura, lo que normalmente se observa en las empresas como fórmula de representación e intervención son los conceptos y las aplicaciones aportados por la Reingeniería. En Chile se han generado muchas experiencias de Reingeniería que sólo recomponen la estructura y el diseño de la organización. Hay pocas intervenciones en el ámbito de los procesos en el cual se consideren, por ejemplo, la cultura organizacional receptora, los hábitos y prácticas de trabajo locales, el liderazgo y la manera como éste se ejerce, como se resuelve la inserción de los trabajadores en una estructura global de resolución de problemas, como se aborda un diseño orgánico sobre la base de equipos, la capacidad de trabajar en grupo, la capacidad para expresar conflictos. Todos estos temas no se pueden abordar representando la empresa sólo con los conceptos de estructura y diseño.

En general, en relación a los tópicos ligados al diseño de la organización se pueden plantear algunas tendencias. Por ejemplo, en lo que refiere a la *división del trabajo*, habría una lógica de simplificación, recomposición e integración de tareas.

En el tema de la *distribución de la autoridad* visto desde una lógica de centralización, de supervisión y control, se constata una tendencia hacia la responsabilización, la delegación, y la descentralización de autoridad.

En cuanto a la *criterios de especialización de unidades*, se observa una recomposición de la empresa en base a unidades por proceso o por negocio, las cuales buscan acercar el resultado a los participantes del proceso productivo. En ese sentido, los métodos y las estrategias de medición y control de gestión privilegian, por sobre todo, formas de control del desempeño que se vinculan directamente al comportamiento del grupo de trabajo.

Los *sistemas de recompensa*, monetaria y no monetaria, son consistentes con esa misma lógica. Se observan sistemas de recompensa estrechamente ligados al aporte que hacen las unidades descentralizadas por procesos productivos. Por lo tanto, se da una creciente individualización de los sistemas de remuneraciones ligados estrechamente a resultados.

Sobre este último tópico es importante plantear un comentario pertinente a lo que ocupa este Seminario. En algunas empresas se aprecia una tensión entre dos lógicas de apreciación del desempeño individual: la antigüedad y la contribución al resultado. Este es un tema que enfrenta intereses divergentes en la empresa y en algunos casos a grupos de trabajadores: los antiguos (mayores) y los nuevos (jóvenes con mejores niveles de calificación). Esta tensión es permanente y sobresale la oposición de grupos por sobre la solidaridad en los lugares de trabajo.

Con respecto a los procesos organizacionales, normalmente los expertos en formación y capacitación defienden la estructura y las formas que adopta la organización. Sin embargo, una vez efectuados los rediseños antes mencionados, lo que se encuentra es una empresa recompuesta con una lógica distinta y un grupo de trabajadores “atrasados”. Estos trabajadores son “incapaces” de integrarse a un sistema auto motivado o auto responsabilizado, que les exige creatividad, un nivel de gestión de sí mismos que es inédito frente a todos los requerimientos anteriores.

Se pueden plantear dos ejemplos demostrativos del desfase en el desarrollo de los procesos organizacionales frente la estructura: el del liderazgo y supervisión, y el de las exigencias de calificación a los trabajadores y en particular en relación con los requisitos de entrada.

1. Liderazgo y supervisión

Este es bastante dramático y preocupa tanto a las ciencias de la administración como a las empresas. En la empresa burocrática el supervisor, el responsable de un grupo a cargo de una tarea, era un experto en tecnología de transformación. Es decir, conocía perfectamente el proceso productivo y la tecnología asociada. Además, tenía un rol de vigilancia o control. En la actualidad, los sistemas son descentralizados, de alta autonomía, donde la participación requerida sobrepasa al control de un proceso incorporando dimensiones de calidad y de anticipación como la mantención de la maquinaria. En particular, este nuevo estilo se refiere a un liderazgo sin control, es decir, menos directivo y evaluativo, con más facilitación, comunicación y trabajo en redes. Tolerancia por la ambigüedad y confianza en las personas.

Los roles de liderazgo en el esquema tradicional empiezan a quedar obsoletos. Incluso hay ejecutivos de empresas que dicen que los supervisores, son una especie en extinción. Esto es una ironía, pero refleja la relación de amor-odio que ha tenido la empresa con el liderazgo de los mandos medios, que normalmente son señalados como el obstáculo para el cambio organizacional.

Lo que interesa destacar es como los cambios de estructura y diseño de las empresas plantean nuevas exigencias al supervisor, produciéndose una suerte de mutación de este rol tradicional cara a cara. Lo que interesa destacar es que los nuevos diseños organizacionales agregan tres nuevas funciones al liderazgo tradicional:

- a) Una preocupación por el desarrollo del trabajador. Es decir, que el liderazgo de supervisión individual, tienda hacia un acompañamiento, que combine la exigencia con el apoyo. El jefe o supervisor no sólo debe ser un experto en tecnologías de transformación sino también en tecnologías del comportamiento humano y de administración de la motivación. En especial se requiere desarrollar la competencia, responsabilidad y el compromiso del trabajador de base, de modo de no ocupar tiempo profesional en controlarlo, tiempo que no agrega valor al producto.
- b) En una lógica de procesos de trabajo integrados y con funcionamiento en base a equipos aparecen requerimientos vinculados a destrezas ligadas a un liderazgo de creación y mantención (facilitación) de dichos equipos humanos de

trabajo. Ello implica tener sensibilidad para proyectar y administrar procesos humanos que son claves para la formación de un equipo (procesos de inclusión, de poder, de identidad, de interdependencia).

- c) Finalmente, también se agrega como requerimiento a los roles de liderazgo y supervisión, que además ejerza un liderazgo que se podría denominar organizacional, que sea capaz de recrear, expresar y transmitir una visión común y un estilo de gestión y liderazgo de empresa.

Los mecanismos tradicionales de integración de la empresa burocrática son las reglas, las normas y los procedimientos. Sin embargo, cuando se plantea un entorno turbulento, cambios acelerados, una empresa que se descentraliza y se adapta, surge un cuestionamiento respecto a los mecanismos de integración y coordinación. Se constata que dichos mecanismos se aproximan cada vez más a compartir un sentido común: incluso en algunas empresas a compartir un sentimiento ético respecto al medio ambiente o al futuro de la región en que se inserta. Aparece entonces, como mecanismo de integración, una visión y una misión común o bien mecanismos de integración, en un sentido más genérico, de formar parte de una cultura común.

En síntesis, los cambios señalados en la estructura plantean tres requerimientos que pueden ser conceptualizados como nuevos ámbitos o tipos de liderazgo: primero de supervisión, segundo de desarrollo y mantención de equipos de trabajo y tercero un liderazgo organizacional. Esto es bastante más complejo que el liderazgo tradicional centrado exclusivamente en el control y el manejo de una determinada tecnología de transformación.

2. Las exigencias a los trabajadores y los requisitos de entrada

Los requerimientos en general que plantea la organización para sus procesos de ingreso, de actualización, de desarrollo de recursos humanos e incluso de desvinculación o despido están marcados por la lógica de la polivalencia o la pluriespecialización. Es decir, se requieren trabajadores con capacidad de desempeñar distintos cargos simultáneamente y que además sean expertos en determinadas partes del proceso, de manera que sus roles puedan ser intercambiados. Del mismo modo, aparecen exigencias ligadas a saber relacionarse. Por ejemplo, el ser participativo, automotivado, con capacidad para integrarse a un grupo de trabajo.

Estos cambios planteados al trabajador de base, son radicalmente diferentes a las exigencias de ingreso a una organización tradicional, como puede ser el conocimiento o dominio de una tecnología de base o de un determinado conocimiento. Se concluye, por lo tanto, que hay una mutación desde exigencias exclusivamente cognitivas hacia exigencias socio-emocionales que, además, involucran el saber ser y saber relacionarse.

OBSOLESCENCIA Y CAPACITACIÓN

A propósito de los cambios, en la estructura y los procesos organizacionales se puede plantear una matriz de doble entrada que presenta estos cambios:

	ESTRUCTURA	PROCESOS
MACRO ORGANIZACIONAL	<p>Organizaciones achatadas, pequeñas y flexibles.</p> <p>Áreas descentralizadas y con autonomía.</p> <p>Unidades por procesos y por productos (visión de negocios)</p> <p>Sistemas de recompensas coherentes.</p>	<p>Cambios culturales, de poder e influencia, estilos de liderazgo y del sistema de comunicaciones.</p> <p>Proyecto de empresa y estrategia compartida, desarrollo de un espíritu de comunidad.</p> <p>Ejecutivos involucrados directamente en los procesos.</p> <p>Mejoramiento continuo y calidad total.</p> <p>Sistemas de evaluación basados en el desempeño de la empresa o del equipo.</p> <p>Alta calidad en la información.</p>
MICRO ORGANIZACIONAL	<p>Unidades de tamaño humano (finalidad visible) con un verdadero jefe y una identidad local.</p> <p>Énfasis en el equipo y no en el individuo.</p> <p>Rotación de tareas, variedad.</p> <p>Tareas recompuestas, enriquecidas (Rediseño micro).</p>	<p>Entrega de mayor autoridad y poder de decisión hacia los niveles inferiores de la empresa.</p> <p>Liderazgo basado en la competencia, centrado en la ayuda técnica y la animación de los grupos de trabajo.</p> <p>Desarrollo de compromiso de los trabajadores en los resultados y desarrollo de la empresa.</p> <p>Compromiso con el desarrollo y la capacitación de los integrantes de la empresa (satisfacción).</p> <p>Cambios actitudinales y de prácticas de trabajo.</p>

Un eje corresponde a la estructura de una organización horizontal, flexible, con áreas descentralizadas, con autonomía, con unidades por proceso, con convenios de desempeño ligados a los objetivos de esas unidades, y con un sistema de recompensas coherente.

Otro eje, cuyo reconocimiento es más reciente se vincula la necesidad de contar con determinados procesos consistentes con esos diseños organizacionales que buscan un tipo de liderazgo y un trabajador que no resulta consistente con las dinámicas tradicionales que la empresa tenía en la década de los 80. Lo anterior pone de manifiesto el tema de la obsolescencia y la capacitación de las personas.

La obsolescencia preocupa, especialmente a las empresas de punta. Dicha obsolescencia no sólo se refiere a los recursos físicos y la tecnología, sino que dice relación con los recursos humanos, especialmente cuando se plantean cambios en los diseños, en la estructura organizacional y en los procesos organizacionales. Aparecen, entonces dos conceptos vinculados que es importante aclarar:

- La *obsolescencia* que puede ser definida como la discrepancia entre el bagaje de conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que se tienen y las requeridas para ejercer una tarea o profesión.
- La *vigencia* que es desempeño óptimo o las habilidades requeridas para funcionar en tareas consideradas esenciales para el cargo o la profesión.

De aquí que en la teoría del capital humano, se distinguen dos tipos de capital:

- El *capital humano general*, que puede usarse en muchas empresas por tanto un valor de mercado.
- El *capital humano específico*, que es propio de una organización particular y tiene escaso valor en el mercado.

En general, las actividades de capacitación en las empresas apuntan al desarrollo de conocimientos vinculados al capital humano específico que no necesariamente conducen a la vigencia o empleabilidad.

Sin embargo, si se examinan los requerimientos que plantean los cambios a nivel de la estructura y los procesos en las empresas se constatan las siguientes tendencias en el tratamiento dado a la incorporación, actualización y desarrollo de los recursos humanos:

- los requerimientos son cada vez más genéricos y menos técnicos o específicos;
- incorporan dimensiones cognitivas (saber hacer) como las necesarias para desempeñar una tarea, pero también aparecen exigencias relacionales y afectivas (saber estar, saber relacionarse, saber ser), e incorporan parámetros culturales y psicosociales;
- creciente énfasis en valores, competencias actuales, de aprendizaje y adaptación al cambio;
- se construyen en base a un proyecto de empresa de largo plazo;
- ponen énfasis en la polivalencia y pluriespecialización del trabajador;
- valoran en especial la capacidad de aprendizaje y adaptación al cambio;
- énfasis en la automotivación, la autonomía y en el autocontrol;
- roles de trabajo basados en definiciones flexibles de funciones.

Lo anterior rompe paradigmas tradicionales de capacitación que correspondían, más bien, a un proceso de entrenamiento para una función determinada. Algunas empresas han comenzado a probar el concepto de competencias para entender el proceso, en lo que se refiere tanto a los requerimientos de entrada (selección) como a los procesos de desarrollo y actualización de sus trabajadores. Reservándose para sus sistemas de capacitación técnica la entrega de conocimientos específicos requeridos para la tarea.

También muchas empresas plantean como requerimientos de entrada aspectos cognitivos y aspectos relacionales de manera confusa o promueven a los trabajadores por éxitos que requieren otro tipo de destrezas que las declaradas en manuales de organización o sistemas de calificación y desarrollo.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de lo expuesto se pueden plantear dos reflexiones finales:

La primera, tiene que ver con lo que ocurre con el sistema escolar. El sistema escolar debiera, entre otros requerimientos, incorporar y dialogar con las necesidades del sistema productivo. Sin embargo, lo que se constata es que cuando lo hace, incorpora requerimientos específicos de las empresas relacionados con el desarrollo de determinados conocimientos y técnicas que, por lo vertiginoso del cambio tecnológico, en la mayoría de las veces quedan obsoletos.

A partir de lo anterior se pueden plantear las siguiente interrogantes: ¿en qué medida el sistema escolar se nutre e interactúa con esta lógica de nuevos requerimientos más genéricos y psicosociales que comienzan a emerger en las empresas y que se pueden conceptualizar como competencias?; ¿cómo contribuye a la vigencia o empleabilidad? y ¿en qué medida este proceso vincula a los diferentes actores involucrados?

Lo que se constata es que dicho proceso es unidireccional, gestionado, direccionado, definido exclusivamente por las empresas, en el cual no se incluyen otros sectores, como los trabajadores o el Estado. Este tema se vuelve más crítico a la luz de la debilidad de los movimientos sindicales y de su capacidad de representación y defensa de los trabajadores.

La segunda reflexión, más ética pero de importancia para el funcionamiento de la sociedad, es que estas definiciones de perfiles y los consecuentes procesos de adoctrinamiento y socialización que realizan las empresas, corresponden a un perfil funcional para estas, que no necesariamente tienen que ser consistentes con el de ciudadano. Se plantea entonces una interrogante ligada a la medida en que la empresa promueve y resguarda valores y prácticas consistentes con el desarrollo de la sociedad. Hasta aquí, parece ser la empresa quien tiene una creciente influencia en el modelamiento de algunos de estos aspectos⁴⁷.

⁴⁷ Lo anterior preocupa cuando se observa el desarrollo desigual del sistema productivo que por una parte ofrece empleos de alto requerimiento y posibilidades de desarrollo para el trabajador y al mismo tiempo, empleos rutinarios y precarios.

Una experiencia de capacitación y empleo juvenil: el Programa Chile Joven

José Murillo⁴⁸

En este documento interesa reflexionar acerca de las condiciones en las cuales hoy los jóvenes chilenos deben insertarse al mercado del trabajo, tomando como referencia la experiencia de capacitación que administra el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) conocida como Chile Joven.

En Chile, el tema de la capacitación laboral funciona basado en una lógica de demanda, es decir, lo que hace el Estado chileno es comprar capacitación a un conjunto de operadores privados. Estos operadores privados son empresas y por lo tanto las condiciones en que el Estado compra capacitación siempre va a depender de lo que los empresarios necesitan y demandan.

Dadas estas condiciones, obviamente la cobertura de la capacitación, sea para jóvenes o para cualquier otro segmento de la población ocupada, va a estar directamente relacionada con el funcionamiento del resto de la economía: en la medida que la economía crece va a haber más capacitación, en la medida que la economía entra en ciclos de contracción va a haber menos capacitación.

Independientemente de lo que ocurrió en el país en el período 1993 - 1994, frente a vaivenes económicos se observa inmediatamente que lo primero que baja en forma sustantiva es el número de empleos que crea la economía y en segundo lugar se observa que ya que quienes ocupan esos empleos son jóvenes, se incrementa rápidamente y más que el promedio la tasa de desempleo juvenil.

Esto explica que, desde el punto de vista del mercado del trabajo, el segmento de los jóvenes sea considerado como un grupo ocupacionalmente vulnerable, (tal como son también las mujeres) a quienes deben ser orientadas políticas específicas.

En Chile, las medidas de capacitación y empleo que se orientan específicamente a los jóvenes han funcionado durante muchos años sobre la base de la exención tributaria, es decir las empresas que hacen tributación pueden descontar de impuestos montos invertidos en capacitación hasta un 1% del total de su planilla de remuneraciones.

Ese sistema tiene una serie de defectos y consecuencias, tales como ser un mecanismo concentrador, que no permiten basar sobre él una lógica de focalización destinada a resolver el problema particular de algún segmento de la población activa.

⁴⁸ Economista, Licenciado en Ciencias Sociales ILADES Chile. En 1997 se desempeñaba como Secretario Ejecutivo del Programa Chile Joven dependiente del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo SENCE, Chile. Actualmente es consultor de empresa Business Design Association, México.

Frente a esta situación, se genera un programa específico orientado a jóvenes, el que se denomina "Chile Joven", que está basado sobre un sistema de subasta pública o licitaciones. Este sistema busca abrir un poder comprador de capacitación que estimule por el lado de las entidades capacitadoras un interés por capacitar jóvenes. Por otro lado, asociado a este mecanismo de subasta o licitaciones, se produce mayor exigencia en el diseño de la política, de modo que quienes van a desarrollar los programas de capacitación tienen que vincularlos a alguna actividad productiva concreta, alternando lo práctico y lo lectivo.

El Programa Chile Joven se encuentra en ejecución desde el año 1991, y hasta ahora ha tenido una cobertura de aproximadamente 100.000 jóvenes. En 1997 se ha abierto una segunda fase que tiene como objetivo capacitar a 75.000 jóvenes al año 1999.

En el momento que se diseña esta política, el centro del problema no necesariamente se caracterizaba por el tema de empleo. El tema principal con respecto a los jóvenes en ese instante era la marginalidad, la necesidad de generar una política de integración social. Pero al cabo de cuatro años de ejecución del Programa, todas las evaluaciones apuntan a la inserción laboral más que la inserción social, lo que ha obligado a introducir una serie de novaciones que permitan dar cuenta de esta exigencia.

Evidentemente hay una deficiencia en el sistema de formación de recursos humanos, y es atribuible a la modalidad escolarizada. Se observa que no se están generando condiciones adecuadas para que los jóvenes accedan al mercado del trabajo. Del gran contingente de jóvenes que egresan de la educación media, muchos están desocupados, y además hay una proporción constante de jóvenes que desertan entre primero y cuarto medio, lo cual definitivamente está mostrando que hay una situación de inadecuación entre lo que es el sistema de formación de recursos humanos escolarizados y lo que es el mercado del trabajo.

Para hacerse cargo de este desfase es necesario revisar las características específicas del fenómeno de la desocupación a nivel nacional. En Chile, para todos los segmentos etáreos la desocupación se ha ubicado en los últimos años alrededor del 5 y el 6%. Para el caso de los jóvenes, tramo entre 15 y 24 años, el porcentaje de desocupación es dos y media veces más alto, en todo el período.

Además se observa que en los últimos 10 años, la tasa de desocupación (es decir, el número absoluto de desocupados) para el tramo entre 15 y 19 años es mayor que la del tramo entre 20 y 24.

De los desocupados jóvenes, el 61% que estaban entre los 15 y 19 años no ha terminado la enseñanza media y lo mismo ocurre con el 43% de los que están entre los 20 y 24 años. Existe un segmento que es todavía más complejo que es el que no ha terminado la enseñanza básica, lo que corresponde a un 19% del segmento entre 15 y 19 años y un 7% para los que tienen entre 20 y 24 años.

Las investigaciones realizadas para efectos de rediseño del Programa Chile Joven han indicado que éste debe partir de los requerimientos de pertinencia, en el sentido de que lo que se imparta corresponda efectivamente a lo que el mercado del trabajo requiere. También tiene que estar dotado de coherencia, es decir, que las expectativas de los que participan en el Programa sean adecuadas a lo que éste realmente puede dar.

En relación a esto último, pareciera que a medida que los jóvenes van pasando de un tramo de menor edad a uno de mayor edad van adecuando sus expectativas a lo que efectivamente pueden conseguir en el mercado del trabajo.

Esto es de gran relevancia para un Programa como Chile Joven que opera sobre la base de licitaciones, ya que quienes ofrecen capacitaciones se adaptan a las condiciones de los beneficiarios y buscan generar condiciones de eficiencia para maximizar sus propios beneficios.

Así por ejemplo, si los organismos capacitadores detectan que el segmento mujeres tiene una tendencia menor a la deserción, van a tratar de capacitar mujeres. Si detectan que aquellos jóvenes que llegan al Programa con experiencia laboral previa tienen mayores probabilidades de inserción laboral posterior y mayor capacidad de adaptación frente a la práctica laboral, van a capacitar a esos jóvenes. Si detectan que hay un menor nivel de deserción durante el período de fase práctica de aquellos jóvenes que están en un rango de edad más alto, también intentarán localizar sus acciones en ese segmento.

Cuando estas adaptaciones se producen, lo que ocurre es que el propio funcionamiento del Programa tiende a desfocalizar las acciones y empieza a capacitar a jóvenes que tienen experiencia laboral o que están en los tramos de edad más alto.

Por otra parte, se ha producido una adaptación relacionada con el sistema de pagos asociado a la deserción. Si este sistema fuera modificado y en lugar de estar asociado a la deserción se asociara a la inserción laboral, lo que ocurriría sería un cambio la composición de los beneficiarios, y probablemente el incentivo para los organismos capacitadores sería en este caso no capacitar mujeres.

En base a las evaluaciones parciales del Programa, es posible construir la hipótesis de que el segmento juvenil está afectado más que otros segmentos de la población activa por el fenómeno de la rotación laboral, es decir, los jóvenes tienden a emplearse por períodos breves, por lo tanto se activan y se inactivan en períodos menores de un año.

Desde el punto de vista estadístico este fenómeno es posible de pesquisar, pero desde el punto de vista de diseños de políticas es un tema extremadamente complejo.

Dentro del Programa se dan situaciones en donde una persona inactiva que pasa por Chile Joven, se activa cuando egresa y a los pocos meses es inactiva nuevamente. También se dan casos del segmento femenino que es reclutado porque deserta menos, pero que no necesariamente son mujeres con un verdadero interés de incorporarse al mercado laboral una vez concluida su fase de formación.

Es importante plantear la desarticulación existente entre los sistemas de formación de recursos humanos escolarizados y los no escolarizados. Los problemas de inserción laboral de aquellos jóvenes que no han terminado el ciclo escolar no necesariamente pueden resolverse de buena forma a través de la capacitación laboral, que es post-escolar.

De acuerdo a las mediciones efectuadas luego de un año de funcionamiento del Programa Chile Joven, éste tiene posibilidades de insertar laboralmente a aproximadamente un 60% del total de los jóvenes capacitados. De esta manera, una vez terminado el Programa, un 57,8% de los egresados se encuentra ocupado, un 27% de los jóvenes se encuentra desocupado, un 3% son inactivos estudiantes, es decir, jóvenes que vuelven al sistema escolar y un 12% de inactivos no estudiantes. Fundamentalmente, esta proporción concentra población femenina.

Desde el punto de vista de la generación de políticas públicas, estas constataciones relevan varios temas.

En primer lugar, la institucionalidad de la capacitación en Chile no está completa. Producto de una transición aún en marcha, hay ámbitos de desarrollo institucional que no han podido ser tomados adecuadamente hasta ahora y que es necesario enfatizar.

Concretamente, para atender grupos vulnerables el tema de la información laboral puede ser clave, esto se da en Chile a través de las oficinas municipales de colocación. Pese a que los municipios tienen la posibilidad de facilitar una buena focalización territorial de las acciones del Estado, están afectados por una cantidad tan grande de carencias que ponerles la intermediación laboral como una función adicional probablemente conduciría al fracaso absoluto.

Es necesario entonces crear un modelo distinto de generación de información, de reclutamiento de los jóvenes en la zona en donde viven, de manera de facilitarles el acceso a las distintas alternativas que el Estado les ofrece, en lo que a programas de capacitación laboral se refiere.

Tampoco la institucionalidad dedicada a la capacitación tiene grandes posibilidades de fiscalizar la calidad de la capacitación impartida, sistema que está pendiente y sobre el cual también tendrán que desarrollarse acciones de política en el futuro.

En este país no existe una cultura empresarial que favorezca el desarrollo de acciones de capacitación ni tampoco existe disposición por parte de los empresarios a incorporar

trabajadores jóvenes, la evidencia empírica así lo demuestra. Claramente, la tarea de mejorar los niveles de inserción laboral juvenil requiere del compromiso de los entes privados, lo que para el Programa Chile Joven no es una fase concluida.

No existe por lo tanto en este país una cultura empresarial en donde se haya incorporado la gestión de recursos humanos como un tema tecnificado, que promueva el que se desarrollen acciones que permitan a los propios empresarios contar con la fuerza de trabajo calificado que según ellos les falta.

A cambio se opera con una cultura empresarial que está absolutamente influida por normas laborales que facilitan la contratación y el despido, donde el costo es muy bajo para ellos, generalmente la rotación laboral obedece a fenómenos de corto plazo: si hay una baja en las ventas se despide gente, si hay una proyección pesimista se disminuyen las remuneraciones.

Por el lado de los jóvenes, al momento de buscar trabajo se topan por una parte con que la economía crea pocos empleos y, por la otra, con el tema de los requisitos no cumplidos.

Una investigación realizada en conjunto entre SENCE y el Ministerio de Planificación y Cooperación, permite señalar algunos de los aspectos que están presentes en la percepción que los propios jóvenes tienen en cuanto a sus posibilidades de encontrar trabajo.

En primer lugar, los jóvenes señalan como factor determinante la experiencia laboral anterior, la posibilidad de poder contar con recomendaciones. Si una persona busca trabajo por primera vez este requisito es imposible de cumplir.

En segundo lugar, los jóvenes perciben que influye la procedencia territorial. En la práctica esto es bastante real, un empresario que tiene un curriculum de un joven procedente de la comuna de Ñuñoa y otro procedente de la comuna de La Granja o de La Pintana, probablemente aplicará algún criterio de discriminación.

En tercer lugar está el tema del género. En este caso, las entrevistas orientadas a mujeres plantean los temas de la maternidad como uno de los temas fundamentales. Situaciones tan triviales, como por ejemplo que para poder emplear más mujeres las empresas tienen que tener baños femeninos y masculinos, actúan como desincentivos para que los empresarios estén dispuestos a contratar mujeres.

Otro tema que les preocupa a los jóvenes es el de la belleza convencional. Si provienen de un sector popular y tienen “mala pinta” serán estigmatizado y sus probabilidades de encontrar trabajo serán menores.

También perciben que la edad es un factor de discriminación, puesto que los jóvenes están estereotipados como irresponsables.

Por último, entre los jóvenes de los tramos de edad más bajos, el trabajo es percibido como una situación de tránsito mientras se busca una mejor oportunidad. Pero a medida que se va avanzando en edad ya se empieza a percibir como un mal necesario y por lo tanto los jóvenes empiezan a tener la percepción de que es un requisito para ellos la disciplina y empiezan asumirla como tal. Esta posibilidad de disciplinamiento es un factor fundamental para la conservación del empleo, según la percepción de los propios jóvenes.

Considerando este conjunto de factores, cuando se piensa en una política social del tipo Chile Joven lo que debería incorporarse como factor de evaluación no necesariamente es la inserción laboral, que choca con un mercado del trabajo en donde se crean pocos empleos a pesar de las tasas de crecimiento o que choca con factores culturales como los percibidos por los mismos jóvenes.

Una política de este tipo debería estar orientada más bien a la generación de condiciones de empleabilidad y esas condiciones de empleabilidad son derivadas del cumplimiento de algunos requisitos que los propios jóvenes señalan: tienen que ver con adquirir una mínima especialización y con la posibilidad de conocer el mundo del trabajo a través de su participación directa en un ambiente real de trabajo.

En la medida que ello ocurre es posible imaginarse que los jóvenes están en mejor condición para ocupar un puesto de trabajo, por lo tanto tienen una mejor autoestima y se relacionan con el trabajo de una manera más adecuada. De este modo, los jóvenes no solamente podrán encontrar un trabajo sino que además van a ser capaces de mantenerlo.

Por lo tanto, la preocupación fundamental es buscar la forma de evaluación de este tipo de políticas, que concentre los análisis en los factores ligados a la empleabilidad y no precisamente en el dato exclusivo de la inserción laboral, aún cuando para muchos conseguir un 60% de inserción laboral con un programa de estas características es un éxito.

Las nuevas demandas del sector productivo para la educación

Cecilia Montero⁴⁹

En el mundo actual se requiere una mirada personal de los problemas y eventos que surgen del trabajo. Cada vez es más difícil objetivar operaciones concretas frente a las cuales cualquier trabajador sea capaz de reaccionar. Por lo tanto, ya no se puede separar el trabajo del trabajador. Ya no son tan intercambiables los trabajadores como lo eran en el taylorismo. Tiempo atrás se decía que se podía formar en un día a un obrero en las denominadas tareas de ejecución de Taylor. Por su parte, Ford hizo todos los cálculos que mostraban la ventaja de ejecutar operaciones simples con mucha división del trabajo.

Ahora es exactamente al revés. Existe una recomposición del trabajo y una plurifuncionalidad. El centro de la atención está ahora en el trabajador. ¿Qué es lo que está en juego en este caso? Es una transformación de aquello que fue objetivado en un sujeto. Es decir, lo que se requiere, y ese es el mensaje recurrente en toda la literatura empresarial, son “sujetos”.

En buenas cuentas, lo que está ocurriendo es que están desapareciendo las formas tayloristas de trabajo. En cambio, en los países desarrollados está surgiendo la necesidad de hacer de los trabajadores personas. En esto está la gran oportunidad de la transición actual. En esta línea no sólo se dan varios escenarios en términos de actores, sino que se da la gran oportunidad de vincular las demandas y exigencias de la competitividad promovida por los empresarios, con el desarrollo autónomo de los actores sociales.

En efecto, hay una convergencia en la demanda ya que no se da, como en el régimen taylorista-fordista, una oposición entre capital y trabajo. Ese juego de suma cero en que lo que pedía el trabajador se lo quitaba el capital se está terminando. Por el contrario, se está dando un acercamiento que corresponde a las condiciones de valorización del capital, las cuales suponen trabajador sujeto y no objeto.

En Chile no se puede ser demasiado optimista ya que esta convergencia es muy incipiente. Sin embargo, en un estudio reciente sobre flexibilidad en las empresas, realizado con una muestra un poco más diversificada que incluía grandes y pequeñas, se encontraron procesos contradictorios y poca innovación. Por un lado, existían demandas de implicación responsable, automotivación, autocontrol; por otro lado, alta rotación con un alto costo. Es imposible hablar de automotivación, de implicación, cuando se tiene tan alta rotación.

⁴⁹ Socióloga, Doctor en Sociología Université Paris VII, Francia. Se desempeña como investigadora del Centre National de la Recherche Scientifiques de Paris, investigadora visitante de la Corporación de Investigación Económica para Latinoamérica CIEPLAN y como docente universitaria.

Una paradoja actual es que por una parte los empresarios invierten en tecnología y modernizan las empresas, pero por otra parte, hay mucho rezago en gestión de recursos humanos. Los responsables de la formación de recursos humanos en las empresas casi no existen, sólo se encuentran en las empresas grandes. Aparece entonces una contradicción entre el discurso y lo que se dice en la literatura, entre las revistas de administración y lo que ocurre en los lugares de trabajo donde hay muy poca inversión en recursos humanos.

La disminución de la jerarquía, el acercamiento entre los mandos medios y el personal de ejecución, la cercanía entre los ejecutivos y los trabajadores se da sólo a nivel del discurso. Ciertamente, hay mucha consultoría que entrega recetas de reingeniería para obtener eso; pero lo que se da en la práctica, así lo dicen todas las estadísticas, es un aumento en la desigualdad de los salarios, hay cada vez mayores diferencias de ingresos entre un ejecutivo y el portero de la empresa. Chile es uno de los países donde es mayor esta diferencia, lo cual plantea nuevamente la paradoja.

Por lo tanto, debe matizarse el diagnóstico sobre las empresas chilenas que están empezando a entender que requieren invertir en recursos humanos, pero que por su inercia son empresas autoritarias, paternalistas, con una gran desigualdad de ingresos, y con poca inversión en recursos humanos. En estas condiciones muchos empresarios desechan las recomendaciones de las consultorías, lo cual resulta coherente con la incipiente incorporación de innovaciones en el campo del diseño organizacional y de los procesos.

En síntesis, más que una crisis de la relación entre el sistema productivo y el sistema educativo, por lo menos en Chile, se está viviendo una gran oportunidad, la que podría estructurarse en dos ejes.

El primero es la posibilidad de recuperar la identidad propia del sistema educativo frente a la empresa y a la sociedad. Chile está viviendo un período de crecimiento económico que permitiría que el sistema educativo hiciera una oferta más centrada en el desarrollo de la persona, que es justamente lo que viene como demanda, en el desarrollo de sujetos capaces de un manejo personal y social que es funcional, entre otras cosas, al sistema productivo. Pero lo importante es que el sistema educacional está en condiciones de realizar su reforma, más que para responder, término a término, a la demanda empresarial y a lo que hay implícito en esta demanda, que no es otra cosa que la incorporación del sujeto trabajador. Por lo tanto, no hay que dejar el espacio de la educación para el trabajo a la economía y ni a la literatura empresarial, ya que los profesionales de la educación tienen mucho que decir al respecto.

El segundo eje, es que Chile está empezando a abrirse al desarrollo de una conciencia social de los empresarios. Si bien no es equivalente a lo que ha ocurrido en Europa, se ha abierto para la empresa privada el desafío y la oportunidad de ser actores de un desarrollo endógeno. El desarrollo de la conciencia social de los empresarios no significa un esfuerzo marginal para ayudar en forma humanitaria, sino,

justamente de invertir en la capacitación para el trabajo, invertir en el mundo del trabajo.

Sin embargo, no se observan signos de que el empresario chileno esté haciendo una oferta masiva en este plano. A diferencia de lo que acontece en Europa, en Chile, los empresarios son los dueños de las empresas, no son los altos ejecutivos como en Francia y en Bélgica. Son el equivalente en el mundo industrial de lo que era el patrón de fundo en el mundo agrícola, con la diferencia de que ahora se ha ido tecnificando la gestión en las empresas y se ha incorporado una gran cantidad de ingenieros y de ejecutivos en la gestión.

En Chile, no se está dando a nivel corporativo de las organizaciones empresariales el desarrollo de una consciencia social, pero sí a nivel de empresas específicas. Los empresarios chilenos están en una situación similar a lo que se daba en Europa en la década de los veinte o los treinta, y han comenzado a darse cuenta que los problemas sociales no son funcionales para la empresa. Por ejemplo, hay muchos empresarios que están haciendo campañas contra la droga entre sus trabajadores... Hay toda una preocupación por el tema de la familia en ámbitos concretos y circunscritos por el desarrollo humano y de los trabajadores.

Si bien existe una preocupación por la visión, la misión y los valores de la empresa que podría considerarse como el desarrollo de una conciencia social en el mundo empresarial ésta aparece más bien como una necesidad de invertir en la medida en que, simplemente, el sistema anterior no está funcionando.

Los dos ejes antes señalados más que plantear el tema de la ciudadanía dan cuenta de la responsabilidad social, porque el tema de la ciudadanía supone un contexto republicano distinto al chileno en el que es necesario incorporar un actor importante como es el Estado. En la perspectiva de estos dos ejes el Ministerio del Trabajo más que reformular reiteradamente el Código del Trabajo, debería pensar en un desarrollo endógeno con una revalorización del trabajo. Pero hoy en día en Chile y en América Latina en general, hay un gran silencio sobre el mundo del trabajo. El énfasis en la competitividad ha opacado los espacios del trabajo pero en Chile se están dando las condiciones para plantear el tema del trabajo a la reflexión pública.

COMENTARIO FINAL

El temario del presente libro se centra en tres ejes temáticos fundamentales que atañen a la juventud contemporánea. En primer lugar, el de la inserción laboral y ciudadana. El segundo, corresponde al de la educación para el trabajo en Bélgica y Chile. El tercero, se relaciona con la Escuela y los canales tradicionales de la integración social y laboral.

Un análisis transversal de estos tres ejes temáticos en relación con la juventud puede hacerse a partir del desarrollo tecnológico y de sus implicancias para los procesos productivos y de condiciones laborales, lo cual redundaría en cambios culturales y en la inserción ciudadana. A partir de ello se pueden elaborar propuestas en el ámbito escolar y de la formación para el trabajo que resultan desde una perspectiva conceptual similares para los jóvenes de Bélgica y Chile.

Los jóvenes constituyen el segmento etario y social más importante de la humanidad. Nunca en la historia la proporción de jóvenes, es decir nunca antes el grupo etario de 14 a 24 años había sido tan numeroso en relación a la población mundial. Asimismo, dado el incremento de la tasa de cobertura nunca el sistema escolar había crecido de esta forma ni cobijado tal cantidad de estudiantes por un periodo tan prolongado de sus vidas. También las condiciones de vida de los jóvenes han cambiado y han surgido nuevas normas de comportamiento social.

El origen de estos cambios en la juventud es muy probable que estén vinculados a las modificaciones en los procesos tecnológicos y productivos, las que han generado transformaciones laborales y culturales.

Los cambios tecnológicos que se han producido desde fines del siglo pasado se sustentan en la incorporación productiva de ciertos recursos y materiales. En la evolución de estos cambios se pueden distinguir a lo menos cuatro etapas¹:

- La primera corresponde a la revolución industrial centrada en la mecanización de los procesos productivos, al reemplazarse la fuerza humana y animal por la de las máquinas a vapor, especialmente en la industria textil, lo cual está asociado al uso energético del carbón.
- Una segunda etapa se asocia al surgimiento de una tecnología más apropiada para la industria pesada, en especial la industria metal mecánica.
- Una tercera etapa centrada en la incorporación de la tecnología para la producción masiva de los bienes de consumo, lo que implica una rutinización de los comportamientos de los trabajadores. Un buen ejemplo de ello lo constituye la producción en serie de automóviles de lo cual se deriva el concepto de encadenamiento productivo del fordismo. Esta etapa está asociada al uso intensivo del petróleo como fuente de energía.
- La cuarta etapa se caracteriza por la incorporación de una nueva tecnología de la automatización, de la informática y de las comunicaciones. Dicha tecnología está asociada al desarrollo de la electrónica en especial de los sistemas digitales, todo lo cual surge del desarrollo de los semiconductores como recursos básicos

- 1.- Las ideas que se presentan en este comentario han surgido de un análisis de los documentos de este libro y de otros escritos previos de los editores.

Por otra parte, la tecnología es autoacelerada ya que el propio cambio tecnológico genera nuevas transformaciones que dan más celeridad a los procesos. Además es multifacética ya que se presenta de diferentes maneras en muchos planos distintos. De ahí que el desafío por incorporar nueva tecnología se proyecte a partir de los avances logrados en varios campos, entre ellos se pueden mencionar los ocho siguientes.

- El desarrollo científico en las ciencias humanas sociales y naturales. Este avance no sólo se refiere a la profundización en las áreas tradicionales del conocimiento, sino en nuevos campos como la cibernética, y la robótica y al trabajo multidisciplinar integrado en campos como el de la salud o el medio ambiente.
- La formación y experimentación de nuevos materiales y productos que incluso no se dan en condiciones naturales (por ejemplo el Einsteinio). Además se han podido establecer combinaciones múltiples que dan origen a materiales con características particulares para ciertas aplicaciones.
- El uso de fuentes de energía alternativas y complementarias en un campo que ha demostrado ser particularmente crítico para el futuro desarrollo de la humanidad.
- El desarrollo de técnicas para controlar la elaboración de productos incluyendo la automatización de los procesos productivos.
- Las nuevas formas de organización del trabajo entre otros. Además se proyecta a partir de la incorporación de los avances en la ingeniería industrial como son la programación lineal, la meta estadística, la investigación operativa, la reingeniería de los sistemas, el concepto de calidad total y de estándares normados.
- Los avances en el campo de las comunicaciones y la informática, incluyendo todo lo referido a procesamiento, almacenamiento de la información y teleprocesos. Asimismo todo lo referido al manejo y procesamiento de la información y al manejo de mensajes, es decir, a la incidencia sobre los contenidos de la información.
- Los avances en el campo del transporte que modifican en la práctica las grandes distancias y los tiempos de recorrido.
- Las innovaciones en las ciencias de la vida asociada a la reproducción de la vida, y la prolongación de la existencia de las personas y sus condiciones de salud.

Asimismo los cambios tecnológicos redundan en modificaciones en los procesos productivos, que se caracterizan por una reducción de los puestos de trabajo como tales y su paulatino reemplazo por funciones productivas que son flexibles y cambiantes y que requieren cada vez de mayor autonomía, y capacidad creativa de los trabajadores para autoperfeccionarse constantemente y para enfrentar situaciones nuevas y emergentes con criterios propios.

La modificación de los procesos productivos genera un cambio en las condiciones laborales que puede caracterizarse por:

- Una modificación en el perfil de la población económicamente activa debido a un incremento en la tasa de participación en la actividad económica de la mujer, en especial en los sectores urbanos.
- Una redistribución de la fuerza laboral, incrementándose proporcionalmente el trabajo en el sector terciario de los servicios.
- Una disminución del empleo estatal, y un incremento en el empleo privado.
- Un crecimiento de la proporción de trabajo en el sector informal de la economía, habiendo aumentado la ocupación en las pequeñas empresas de menos de cinco trabajadores y el trabajo por cuenta propia.

Aparejadas a los cambios laborales se ha generado toda una transformación cultural que se caracteriza por:

- Una mayor dependencia del conocimiento científico, pero al mismo tiempo, una creciente desconfianza sobre la tecnología como panacea para resolver los grandes problemas de la humanidad y lograr el desarrollo de las personas en su integridad. Como consecuencia:
 - Las ciencias sociales no tan solo consideran como objeto de su quehacer los comportamientos colectivos, sino a las personas en sí con sus propias condiciones y particularidades.
 - Se busca una mayor integración y complementariedad de lo privado y lo público y una preocupación por el desarrollo de cada persona en su contexto.
 - Se ha generado una preocupación creciente por lo ecológico y por la construcción de la paz.
 - Se ha producido un rechazo al tecnicismo propio de la época del fordismo y se busca con mayor ahínco la armonía y equilibrio
- Un cierto rechazo a lo dogmático, a lo absoluto, a lo normativo. Como consecuencia:
 - Hay cada vez más desconfianza frente a la sobredimensión de la racionalidad cerrada, a la organicidad inflexible y a una priorización de lo pragmático.
 - Ha surgido una crítica a las ideologías como concepciones totalizantes de la realidad y una desconfianza de las verdades absolutas, generándose mayor tolerancia hacia la diversidad.
 - Las personas, en especial los jóvenes, tienen una actitud que privilegia el yo, el aquí y el ahora.
 - Se ha producido una crisis de sentido de la sociedad en la cual la racionalidad técnica instrumental ha superado a la lógica de subjetividad surgiendo el pragmatismo con una nueva ideología desidiologizada.
- La nueva tecnología ha hecho perder preponderancia al conocimiento mecánico de la información dándole mayor importancia al saber detectarla, a evaluar su confiabilidad, seleccionarla y aplicarla adecuadamente y con rapidez a situaciones nuevas. Como consecuencia:

- Surge con fuerza la valoración de la creatividad y de la capacidad para adecuarse a situaciones nuevas.
- Aparece, en especial entre los jóvenes, una preferencia por lo nuevo, lo cambiante, lo dinámico.
- Surge una preferencia por la imagen móvil y el sonido, en vez del texto escrito formal y estático.

Los cambios en la tecnología de la informática y la comunicación han transformado los espacios y los tiempos, así como las formas para organizar la producción. Como consecuencia:

- Se universalizan las imágenes con mayor facilidad.
- Se puede producir descentralizadamente, incorporando entre otros tecnología sofisticada en la pequeña empresa y en el trabajo independiente.
- Se puede interactuar con personas y equipos a distancia sin salir del hogar.
- Es posible trasladarse con mayor facilidad a lugares distantes.
- Se ha facilitado el intercambio cultural, generada así un movimiento de globalización.
- Se ha comenzado a flexibilizar y redistribuir el uso del tiempo y se tiende a modificar la jornada laboral; se ha introducido el criterio de eficiencia y se ha incrementado la velocidad en la vida cotidiana.
- Ha cambiado la relación de las personas con su medio, al existir la simultaneidad de acciones en espacios distantes y con tiempos diferidos, lo cual ha modificado la cosmovisión y el modo de interpretar la realidad. Por cierto ello conlleva cambios substanciales en la educación de las personas, en las formas de comunicación e interacción y en el trabajo profesional.

Si bien no se pueden establecer condiciones de causalidad directa, es muy probable que toda esta situación de rápido crecimiento demográfico, de cambio en las condiciones laborales y las transformaciones culturales, haya incidido en nuevos comportamientos sociales de grupos juveniles que se expresan en el incremento de la violencia o en otros comportamientos de desarmonía social como la criminalidad, la drogadicción, el alcoholismo o la agresividad al conducir vehículos.

En el caso chileno la situación es particular debido al proceso de transición que vive el país. Esta transición se da en un cambio importante de paradigma, mediante el paso de la igualdad de los individuos asociada a la libertad, a una acción del Estado en torno a defensa de los derechos individuales frente a situaciones en que las libertades individuales se exceden.

En esta realidad la escuela -que es el lugar donde más tiempo permanecen los jóvenes en un periodo por lo demás crítico en su vida- parece ajena, salvo algunas excepciones pioneras de experiencias escolares innovativas como la del Programa MECE Media.

En consecuencia una educación que considere los elementos señalados anteriormente debiera operar tomando en cuenta aspectos tales como:

- El profesor no es la única fuente de información. Los estudiantes aprenden por sí mismos, en la interacción con sus pares en diferentes redes y bases de datos.
- En necesario cambiar las estrategias actuales en función de la formación integral, que permita a cada estudiante llegar a desarrollar sus potencialidades. Eso implica superar el esquema de la

escolarización tradicional para dar paso a una funcionalidad educativa más amplia en la cual se incorporen las vivencias de los jóvenes y su tiempo libre como otro de los elementos educativos.

- La docencia debe privilegiar el trabajo personal y la pedagogía activa.
- El aprendizaje para perdurar debe tener significado y asentarse en su conocimiento y experiencia previa.
- El profesor nunca puede abandonar su labor de formador, de guía, de modelo ejemplificador en su campo, en lo cual compromete su autoridad y su ascendencia sobre sus estudiantes.
- Se debe tener siempre presente un modelo de educación democrática en cuanto a sus fines y sus medios, lo cual no implica que se pierdan los roles substantivos de los diferentes actores.
- Es fundamental que toda educación considere la participación, la formación ciudadana y desarrolle la capacidad para la convivencia.
- El profesor nunca dispone de toda la información y siempre está aprendiendo junto a sus estudiantes.
- Se debe formar para la adaptación y el cambio, desarrollando la creatividad y la autonomía.
- Es necesario generar currículos flexibles con énfasis en competencias que faciliten el auto aprendizaje y la formación permanente. Eso permite formar para la polivalencia y la pluriespecialización.
- La obsolescencia del conocimiento es muy rápida, luego se debe preparar para el descarte. Modernizar la pedagogía con preponderancia del aprendizaje, la metodología activa y la diversidad de fuentes y canales de información.
- La generación del conocimiento es autoacelerada, luego se debe preparar para la actualización. Además, debe replantearse el modelo educativo considerando un plan fundamental y preparar al estudiante para que a lo largo de su vida pueda estar en un proceso de especialización, reconversión, reciclaje, actualización y perfeccionamiento permanente.
- Debe lograrse un equilibrio entre la formación general y la preparación para el trabajo referida al aprender a hacer para el caso de la educación técnico profesional. Además debe procurarse un acercamiento paritario entre la escuela y el sector productivo en el cual ambos entes participen y ambos resulten beneficiados manteniendo su propia identidad.
- Se debe preparar para varias formas de trabajo incluyendo el auto empleo y el trabajo independiente y no tan solo formar para "puestos de trabajo".
- La enseñanza basada en la transferencia de información debe dar paso a otra basada en la búsqueda, acceso, selección, extracción y uso adecuado y oportuno de la información disponible. El aprendizaje debería estar centrado en ideas y conceptos y en las destrezas para el uso de bases de información y no más en la memorización de los datos.

Los cambios y las condiciones actuales de los jóvenes son de carácter bastante universal y generalizadas, de ahí que las experiencias recogidas en este libro referidas a los casos de Bélgica y Chile, si bien marcan algunas diferencias asociadas a los niveles de desarrollo de ambos países, confirman que a pesar de ciertas heterogeneidades los elementos fundamentales son comunes y por tanto los esfuerzos que se realicen tanto a nivel del Estado como del conjunto de entidades que conforman la sociedad civil debieran ser similares.