la PRÁCTICA ARTÍSTICA EN EL LICEO PÚBLICO

Un campo marginado en la construcción del sujeto joven al interior del stema Educativo

JORGE BOZO MARAMBIO

LA PRÁCTICA ARTÍSTICA EN EL LICEO PÚBLICO

La marginación creativa del joven popular, el caso de Chile

JORGE BOZO MARAMBIO

LA PRÁCTICA ARTÍSTICA EN EL LICEO PÚBLICO
LA MARGINACIÓN CREATIVA DEL JOVEN POPULAR, EL CASO DE CHILE
Jorge Bozo Marambio

Inscripción N° 2021-A-500
Se terminó de escribir en el año 2008
Santiago, Chile

Diseño, edición y diagramación
Editorial ElOtroCuarto
www.elotrocuarto.cl

“El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre, sin arte. Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral”

René Huyghe

Santiago, 2008

PRESENTACION 9
ANTECEDENTES 10
CONTEXTO 16
CAPITULO I: EL SUJETO JOVEN 18
¿Qué es ser joven? 18
La juventud es una construcción social 21
Las tribus urbanas 22
Aproximación sociológica 25
Resurgimiento de lo Tribal 26
Proceso histórico de la construcción social de juventud en Chile 28
Los Jóvenes de hoy 31
El mundo juvenil popular 33
CAPITULO II: PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA DEL JOVEN POPULAR 35
¿Por qué se agrupan los jóvenes? 35
Los escenarios juveniles 36
Juventudes, política y contexto de cambio 38
Ser joven ciudadano y popular 42
Participación comunitaria de los jóvenes populares 49
CAPITULO III: SISTEMA EDUCATIVO EN EL MUNDO POPULAR 51
El liceo en el mundo popular 51
La Escuela, un instrumento oculto de dominación 56
El experimento chileno y la educación neoliberal 65
Nueva educación pública; subvencionada y municipalizada 69
La resistencia estudiantil: el Movimiento de los Pingüinos 73
CAPITULO IV: CULTURA JUVENIL Y CULTURA ESCOLAR 77
Cultura Juvenil 78
Cultura Escolar 80
Tensiones culturales; expresiones juveniles y tradiciones escolares 82
La cultura escolar no es neutral 83
Identidad y cultura de los jóvenes 85
Desarrollo de una subjetividad no escolar 85
Un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones 87
La experiencia chilena 91
Los Consejos de Curso 97
Mundos simbólicos Juveniles 100
La Reforma como instrumento para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación 101
Haciendo historia 102
Alternativas curriculares de libre elección (ACLE) 103
Principales resultados de las Acles 105
Perfil del joven y el profesor-monitor ACLE 106
Valoración de los jóvenes al espacio ACLE 107
Cabildos Culturales Estudiantiles 111
Aportes y demandas a la educación 113
Cultura, juventud y reforma educativa 114
Liceo Para Todos 115

La inclusión a través de las expresiones artísticas .....
CAPITULO V: **EL TIEMPO LIBRE, LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN Y EL ARTE EN EL LICEO** 120
Tiempo Libre y tiempo libre escolar 121
Lo Extra Escolar 127
Distribución Horaria y JEC 131
Horas de libre disposición 133
Percepción de los actores escolares sobre la JEC 134
Breve reseña Histórica de la educación artística en Chile 135
Ministerio de Educación 138
Tu Vida Cuenta, Cuenta Tu Vida (1991 – 1994) 138
ACLES; Actividades Curriculares de Libre Elección (1994 – 1998) 139
Unidad de Ciudadanía Inclusión y Cultura Juvenil; UCICJ (2006) 140
Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) 140
Fondo Nacional para Escuelas Artísticas FNEA (1995 – 2006) 140
Proyecto Piloto 30 Colegios 141
Escuelas Artísticas Comunales 142
Balmaceda 1215 (1993 - 2006) 142
Artequín (1993 – 2006) 142
Escuela Popular de Arte de Valparaíso (1989 – 2006) 143
Crearte (1991 – 2006) 143
EPA, Escuela Popular de Arte de Peñalolén (2004 –2006) 145
Que solicitan hoy día los jóvenes 146
El arte entre las demandas de los estudiantes 147
CAPITULO VI: **EL ARTE, EL CUERPO Y LA EXPRESIÓN COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO SOCIAL** 149
El rol del arte en la educación 150
Sobre el Arte y la Educación Artística 152
Contenido y significado 155
El lenguaje del cuerpo; políticas y poéticas del cuerpo en educación 156
La relación sujeto-cuerpo: espíritu, forma, figura 159
El cuerpo como organismo y la apertura a lo humano 163
El lenguaje político del cuerpo 166
Palabras para el cuerpo 171
Poética del lenguaje del cuerpo 173
Los gestos del cuerpo 175
El cuerpo como instrumento político 176
El cuerpo en el ámbito de la acción social 177
La importancia de la expresión de la corporalidad 179
Naturaleza de la expresión 180
Los campos de acción de la expresión 183
El tercer campo de mediación la animación sociocultural 186
Expresión Corporal en Educación; aportes para la Formación Docente 187
CONCLUSIONES 189
Valor educativo del arte, la creatividad y el aprendizaje 190
A MODO DE CIERRE 192

CAPITULO VII: **ALGUNAS PISTAS** 194
Participación de los distintos actores adultos del liceo en la generación de

programas dirigidos a la cultura juvenil 195
Percepción de los actores adultos en relación con la construcción de espacios de cultura juvenil al interior del liceo 201
Principales dificultades y/o potencialidades que identifican los actores adultos del liceo en el desarrollo de experiencias de expresión juvenil..... 205
Factores que motivan a los AAL a la creación de espacios de cultura juvenil en la cultura escolar..... 213
Importancia que le otorgan los AAL a la participación de los jóvenes en estas nuevas iniciativas, en especial aquellos en peligro de deserción 216
Percepciones de los AAL en cuanto a la gestión desarrollada para la generación de espacios de expresión y prácticas artísticas en el liceo..... 227
PRIMERA SINTESIS 239
ALGUNAS PISTAS DESDE LOS JOVENES ESTUDIANTES 248
Nociones generales asociadas a la cultura juvenil..... 248
Motivación de lxs jóvenes asociadas a prácticas de cultura juvenil y cultura escolar ... 252
Imágenes asociadas al consumo cultural de lxs jóvenes..... 257
Percepciones de la gestión que desarrolla el liceo, en cuanto a abrir espacios de expresión y cultura juvenil..... 258
Representaciones y actitudes respecto de la práctica y creatividad artística..... 259
UNA SINTESIS DESDE LOS ESTUDIANTES 263
EN CONCLUSION..... 269
PISTAS ESPECIFICAS 284

PRESENTACION

La cultura y las representaciones simbólicas ligadas al arte popular juvenil, son campos que pretenden ser abordados en este trabajo desde un lugar muy específico; el Liceo Publico. Una institución que en las últimas décadas ha sido bombardeada por aparentes cambios reformistas que mejorarían la formación del joven como futuro ciudadano con la promesa de incluirlo finalmente en la sociedad. Los resultados concretos respecto de algunas cuestiones como la calidad de la educación, están diciendo algo distinto, existe profunda disconformidad en varios aspectos; en cuanto a los accesos, se amplían las brechas entre ricos y pobres; en cuanto a los aprendizajes, las evaluaciones[1] develan diferencias enormes, pero sobre todo, desde el sentir de los propios jóvenes estudiantes de los Liceos de sectores populares, la sensación generalizada, es la de "pasar por el establecimiento escolar solo para cumplir...".

El siguiente texto aborda la significación simbólica que transcurre durante la formación del joven en su paso por el Liceo y cuáles son las alternativas para desarrollar su potencial participativo expresivo y artístico. Son temas invisibilidades en la estructura escolar, pero que a nuestro juicio, es una de las bases fundamentales en la conformación integral del sujeto.

La trayectoria escolar en el campo popular es un espacio muy amplio para ser abordado, cada uno con sus respectivas significaciones; lo juvenil, lo popular, lo creativo, lo participativo, claves para la construcción social juvenil. El acceso a las prácticas artísticas al interior del liceo público, será el punto de partida para analizar uno de los aspectos más relevantes en el desarrollo de la historia humana; el arte[2].

La temática en cuestión puede ser interesante no solo para los docentes del campo educativo y artístico, sino también para investigadores transdiciplinares de las ciencias sociales y las artes quienes tienen el gran desafío de profundizar el campo de la cultura y las expresiones juveniles en la institución escolar, una forma importante que tienen los jóvenes para dar sentido a sus acciones generando cambios a sus vidas y a los territorios sociales.

[1] El SIMCE resulta ser "el único Indicador" establecido por el Estado para medir calidad en la educación.
[2] El arte la filosofía, la ciencia y la metafísica serían los 4 fundamentos de la existencia cultural y civilizatoria humana. Weber, A (1941) "Historia de la Cultura".

ANTECEDENTES

Cuando se intenta indagar en conceptos tales como juventud, educación o arte, existe gran cantidad de material por donde buscar respuestas. Sin embargo es difícil tropezar con laguna experiencia que articule todos estos conceptos. Una alternativa para adentrarnos en estos temas es la macro sociología que adapta a su producción teórica algunos de estos conceptos desde la teoría sistémica[3].

En Chile la información secundaria respecto de este tema se encuentra parcelada a los campos de la educación, la juventud o la pobreza, mientras el desarrollo teórico relacionado con los campos de las prácticas artísticas juveniles ha sido abordado sólo en forma superficial, tanto por la sociología o la antropología. El arte por su parte, aborda literatura desde la exploración técnica en al ámbito profesional de grupos y particularmente de artistas, pero no hay mucho material sobre la práctica artística como un elemento que influya en los procesos de acción y cambios sociales. Mucho menos ha sido abordado el problema de la falta de espacios de expresión artística en los liceos pobres de nuestro país, más bien, se indaga en una concepción general de la participación juvenil desde donde se desprende muy marginalmente lo relacionado con las capacidades de creación y expresión artística de los jóvenes.

El joven es un ser humano abierto al mundo y es a su vez poseedor de una historicidad, portador de deseos. Movido por esos deseos en relación a otros seres humanos, también se transforma en sujeto. Es también un ser social, con un determinado origen familiar, que ocupa un determinado habitus[4] en el mundo de las relaciones sociales. Es un ser singular, que tiene una historia, que interpreta e interpela al mundo dándole sentido a la posición que ocupa en él, a sus relaciones con los demás, a su propia historia y singularidad. El joven es un ser especialmente activo que actúa sobre el mundo y en esa acción se produce al mismo tiempo el conjunto de las relaciones sociales en las que participa.[5]

El liceo público, es aquel lugar donde se forma y construye subjetividad. Allí el joven adquiere sentido, pero también instrumentos técnicos y funcionales que le serán útiles para integrarse al mundo social adulto, elabora y construye en este proceso experiencial un presente simbólico con lo cual observar y participar del mundo. Para lograrlo, va a depender exclusivamente de sus accesos a espacios públicos y privados donde desplegar la expresión y su potencial expresivo creativo y artístico.

En este aspecto los espacios simbólicos que cobran relevancia dentro del liceo se tornan importantes para la espiritualidad y el desenvolvimiento del joven dando con ello fortaleza y sentido a su vida. La expresión artística se transforma en un espacio a través

[3] Ver Capitulo III, Principios de un sistema social.

[4] El *habitus* es un concepto central de la sociología bourdiusiana que asegura la coherencia entre la concepción de la sociedad y la del Agente social individual: proporciona la articulación, la mediación entre lo individual y lo colectivo. A través de esta noción se pone en evidencia una teoría específica de la producción social de los agentes y sus lógicas de acción. Al asegurar la incorporación de los *habitus* de clase, la socialización – según Bourdieu – produce la pertenencia de clase de los individuos y reproduce a la vez la clase como grupo que comparte el mismo *habitus*. El concepto – por tanto, está a la base de la reproducción del orden social, sin embargo, aunque principio de conservación, también puede convertirse en un principio de invención y por ende de cambio. (Bonnewitz, Patrice. "La sociología de Pierre Bourdieu").

[5] CHARLOT, Bernard. "Da relacao com o saber". Elementos para una Teoría. Porto Alegre. Artemed editora. 2000.

del cual el joven se manifiesta y revela ante el mundo adulto que lo oprime y perturba; es un espacio que permite manifestar su protagonismo, subjetividad y también su tolerancia como co-constructor social[6]. Sin embargo el área de la expresión artística en la educación escolar ha sido más bien un sector marginal en el currículo y por distintos motivos coloca al estudiante en un espacio poco significativo disminuyendo su posibilidad de construirse como sujeto social[7].

Los jóvenes de hoy no están siendo preparados para el mundo del trabajo y mucho menos para ejercer sus derechos ciudadanos[8]. Problemas tales como, los bajos resultados en el aprendizaje, la repitencia y el abandono escolar, la alta desigualdad social en función de las oportunidades educacionales, la baja eficiencia externa y el deterioro de la motivación docente, continúan manifestándose de manera dramática y la solución a este problemano se vislumbra en el mediano plazo.

Subyace entonces la impresión de que la integración de los jóvenes al mundo social y cultural no ha sido lograda. Con estas premisas, se abre paso desde hace algunos años, a un proceso de discusión que habría de desembocar en una redefinición de la política socialdel universo juvenil. En el 2006 las principales demandas del movimiento de los Pingüinos incluyen los espacios para el desarrollo y expresión artística.

Para dar el reconocimiento a los jóvenes estudiantes como sujetos ciudadanos, se hace necesario cambiar la lógica con la que tradicionalmente pensamos la juventud, es decir, dejar de concebirla como un tramo etáreo o como mero período de transición y comenzar a entenderla como actor social. La juventud es construcción de identidad dando cuenta de aportes, valores, prácticas y costumbres, como una forma de ser y habitar el mundo, y que por tanto integra un proyecto de vida, una realización personal con oportunidades y aspiraciones. Los jóvenes son capaces de auto descubrir sus aptitudes, de asumir sus derechos y responsabilidades y ser interlocutores con la comunidad, tanto en el diálogo como en la acción, es decir, empoderarse de ciudadanía.

Hoy día es evidente la gran cantidad de manifestaciones juveniles que se observan en el territorio callejero, o espacio público, pero del mismo modo, resulta paradójica la falta de espacios de expresión que otorgan los distintos organismos públicos y privados en este sentido. Los jóvenes encuentran mayoritariamente en la calle su espacio de libertad donde depositar su potencial expresivo y lúdico, ya sea a través de la plástica con Grafittis o Cades, en lo musical con el Rap, el Rap-Regae, las Batucadas, o a través de la corporalidad con la capoeira o los carnavales; en definitiva la calle está siendo el espacio más importante que permite la expresión del potencial expresivo creativo juvenil.

En los territorios locales, los municipios aportan con una serie de talleres artísticos surgidos desde los adultos hacia los jóvenes, es decir espacios formulados y propuestos desde una perspectiva conservadora y en ocasiones, de desconfianza hacia los jóvenes.

[6] Ibidem Pág. 30
[7] ERRÁZURIZ. Hernán (1994) "Historia de un Área Marginal. La enseñanza artística en Chile, 1797 – 1993". Ed. UC. De Chile.
[8] Se refiere al perfil de jóvenes de Liceos Públicos, en especial aquellas comunas de mayor pobreza

Estos talleres generalmente tienen un costo elevado[9] para quienes pretenden participar siendo una variable económica que no permite el acceso a todos los jóvenes que ya tienen dos excusas muy válidas para no sentirse motivados; costos y contenidos.

En este mismo sentido, si observamos las políticas públicas generadas desde el Ministerio de Cultura[10], se hace evidente que los recursos están dirigidos mayoritariamente a espacios creativos de grupos profesionales o semiprofesionales de las distintas áreas artísticas. Los adolescentes y los jóvenes que recién comienzan en esta búsqueda de identidad juvenil, se ven afectados por esta falta de oportunidades hacia la expresión artística, siendo el liceo de sectores populares una institución que ha reducidodramáticamente estos espacios en los últimos años.

Una política pública del Ministerio de Educación que dio exitosos resultados años atrás fue el programa MECE MEDIA que en el año 1994 inicia las llamadas Alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLES), dirigidas a todos los liceos públicos de Chile con el objetivo de ofrecer nuevas y atractivas oportunidades para el uso del tiempo libre para y con los jóvenes, con la idea de complementar y enriquecer los demás aspectos de la vida escolar, tratar de que la cultura juvenil permeara el quehacer educativo, convirtiendo el aprender en algo entretenido y con significado. Eslóganes como “Aprender pasándolo bien”, o “Así también se aprende” comenzaron a inundar año tras año todos los espacios de liceos del país[11].

En esta iniciativa se implementaron una serie de talleres cuyos resultados de participación juvenil se distribuyó - luego de tres años de aplicación - de la siguiente manera; un 36,7% área deportiva; **un 28% área artística**; 14% área comunicaciones; 6% área medio ambiente y 5,8% área tecnológica. El impacto que se generó con ésta iniciativa hacia 1998, fue haber logrado instalar dichas actividades en prácticamente el conjunto de los liceos públicos y subvencionados del país, llegando a un nivel de legitimidad importante dentro de la comunidad educativa, situación que lo demuestran los datos de la auto evaluación MECE-Media[12] de aquel entonces y la masiva participación de los estudiantes en las actividades ACLE[13].

La importancia participativa y simbólica que dan los jóvenes a las áreas del arte y la cultura al interior del Liceo tiene gran significado para el proceso de construcción subjetiva, sin embargo las prácticas exitosas anteriormente señaladas, desaparecieron conla aparición de la Jornada Escolar Completa (JEC), disminuyendo notablemente este tipo

[9] El promedio de las mesualidades de talleres de arte y cultura existentes en los municipios de Santiago fluctúa entre los 6 y 30 mil pesos por alumno. Encuesta de Consumo Cultural, Ministerio de Cultura. 2005.
[10] El Fondart Nacional solo otorga recursos a artistas profesionales. El Fondart Regional dejó de existir como fuente de financiamiento para iniciativas de jóvenes no profesionales.
[11] Documento de reflexión del componente jóvenes. Programa Mece Media Mineduc.1994-1999.
[12] MECE Media; Programa Mejoramiento de la Calidad de la Educación.
[13] Respecto a los talleres, el año 1997 funcionaron cerca de 7.900 talleres, lo que por liceo significa que en promedio participaron 158 jóvenes, en aproximadamente 7 talleres por liceo en el país. Por su parte si vemos información más reciente[13] (1999) podemos observar que como promedio por liceo habrían más de 11 talleres con cerca de 200 jóvenes participando en ellos (11.600 talleres en todo el país con 170.000 jóvenes aprox.)

de espacios de expresión y creación juvenil. Esta paradójica disminución va a suceder por múltiples factores que aparecen en la estructura del sistema educativo.

Un factor fue la recarga de horas curriculares de aquellos definidos como las "principales asignaturas obligatorias[14]". Con este nuevo sistema se deberán desenvolver los docentes, quienes mantienen hasta el día de hoy una profunda resistencia a la extensión de jornada catalogándola como "más de lo mismo", pues según ellos no se resuelven con ésta los problemas de fondo. A partir de este primer factor se van producir otros elementos que también afectaran los procesos de aprendizaje y especialmente las áreas de expresión juvenil.

El cambio pedagógico que deben asumir los profesores más antiguos respecto de los nuevos tiempos, sumada a la recarga horaria de sus trabajos va a repercutir directamente en la creación y/o manutención de aquellos espacios de expresión juvenil artística, dado que son éstos, los mismos profesores, quienes en la mayoría de los casos –incluyendo el periodo de las Acles - participan como monitores o como profesores al mismo tiempo en las áreas del arte como teatro, literatura, pintura, audiovisual, etc. Se plantea aquí orto elemento central que es la vocación artística de los y las docentes para llenar vacíos de horas contempladas en sus contratos. Debemos decir que la principal causa de ésta falta de espacios proviene del vacío en la política pública de educación que no va a considerarla contratación de especialistas artistas en el espacio educativo y va a ofrecer a los propios docentes llenar estos espacios con las limitados recursos afectando la motivación e interés de los estudiantes.

A través del estudio que dio origen a este texto[15], surgen evidencias que dan cuenta de los efectos positivos producidos en aquellos liceos en que sí desarrollaron experiencias Acles relativas a la expresión artística. Estas dicen relación con los altos índices de participación juvenil y el significado e importancia que dan los jóvenes a experiencias de tipo expresivo y lúdico, permitiendo entre otras cosas, "sentirse protagonistas, elevar y mejorar su autoestima, y colocarse como líderes en el universo estudiantil del Liceo". Son varias las anécdotas y casos donde profesores y alumnos cuentan de éstas experiencias en el pasado que al día de hoy son casi inexistentes.

Los valiosos y masivos resultados de participación artística desplegados en el pasado en los establecimientos públicos, hoy resultan ser un vacío educativo y se asume como un problema siempre importante, pero no resuelto de manera definitiva. La principal excusa, es que no existe el recurso humano, ni financiero con el cual resolverlo. Esto da como resultado jóvenes que desconocen la práctica artística "… porque nunca nos han enseñado; o porque nunca hemos tenido la posibilidad de salir del establecimiento a un espectáculo o exposición para conocer de qué se trata…."[16]

[14] Ver Capitulo Quinto. Lenguaje, Matemáticas, que aumentan suben con la extensión de jornada casi al doble de las horas.

[15] Bozo, J (2005) "Acciones generadas desde el establecimiento tendiente a fortalecer la cultura juvenil escolar". Estudio Práctica Profesional Carrera Sociología. UAHC y Programa Liceo Para Todos, Mineduc.

[16] Foco Grupal, Centro Educacional Mariano Egaña. Corporación Crece. Peñalolen 2005

En este sentido, parece importante volver una y otra vez reivindicar los lenguajes artísticos como formas estéticas de comunicación entre las personas, y en esa medida lograr que tanto los jóvenes como las personas en general practiquen y disfruten actividades artísticas y hechos creativos. Sin embargo el desarrollo masivo de la practica artística al interior del liceo (distinta de la búsqueda de talentos) mediante sus diversos lenguajes (corporales, dramáticos, sonoros, visuales, etc.) no sólo permiten conocer y analizar la realidad por parte de los participantes, sino también permite que éstos actúen sobre ella, transformándola y re-significando su entorno. En este sentido, las prácticas artísticas de todos los estudiantes en algún momento de su trayectoria escolar, se transforma en una actividad eminentemente social que se hace presente en la vida cotidiana y hace posible la manifestación de identidad, de historia y de cultura.

Actualmente – y con los mismos factores en contra - son los propios jóvenes quienes se deben hacer cargo de gestar y hacer posible la apertura de espacios expresivos en los entornos que les son más accesibles como la calle. Para restituir el tejido social es necesaria la incorporación de quienes son responsables de facilitar el desarrollo de esta dimensión juvenil en el liceo, desde los generadores de políticas públicas en educación, hasta los equipos de gestión del establecimiento escolar.

Este libro no tiene como finalidad - necesariamente – que todos los y las jóvenes estudiantes secundarios lleguen a ser artistas, más bien, acercarles los lenguajes de las disciplinas artísticas que les permitan nuevos y distintos modos de comunicar, expresar y desarrollar y descubrir inteligencias y habilidades escondidas, vinculadas con lo creativo, lo social, lo político, ocupando para ello la sensibilización, experimentación, imaginación y creatividad que permita el liceo.

Durante muchos años se ha mantenido el debate entre cultura juvenil y cultura escolar. Este trabajo pretende entregar pistas para generar puentes que vinculen estos dos campos de acción juvenil, comprendido el mundo de los jóvenes al interior del liceo y vincular la institución escolar al mundo comunitario, viendo como una oportunidad para aquello, la expresión, la creatividad y el encuentro juvenil a través del arte.

Finalmente puede también aportar a la revisión de la gestión interna de los establecimientos, en cuanto que estas prácticas pueden transformarse en herramientas pedagógicas con sentido juvenil, que permitan la innovación de las metodologías y didácticas docentes.

En una institución agotada con foco en la competencia, se propone esta lectura para relevar la práctica del arte estudiantil y colocarlo en el sitial que le corresponde, sacándolode su histórica posición de marginalidad al interior del sistema educativo. Aludiendo a Lev Vigotsky, consideramos que la actividad artística-expresiva no es un “don” privativo de algunos elegidos a los cuales se los encuadra dentro de la categoría de artistas, talentos, descubridores o genios. La expresión es parte del desarrollo y del derecho del ser humano; encausar y acompañar aprendizajes de expresión creativa a jóvenes estudiantes de sectores populares es una tarea urgente que requiere ser revisada.

CONTEXTO

Primero

La característica de la sociedad moderna es su auto proceso de racionalización, es decir, la razón como ese todo único y universal que se manifiesta a través de la comunidad científica como la única generadora de conocimiento convertido en el gran metarelato. Durkheim nos señala que la racionalidad e industrialización, han provocado que las relaciones humanas se vean afectadas, trastocadas y transformadas, socavado aquella romántica comunidad tradicional anterior a la Modernidad[17].

Asistimos a un desplazamiento en las formas de las relaciones sociales; más afectivas, cara a cara, que han llevado al individuo desde un tipo de sociedad que se define por relaciones más primitivas en donde los individuos poseen escasa diferenciación y donde existen pocas posibilidades de conflicto; a formas de relaciones sociales modernas, más complejas, marcadas por procesos de individualidad donde se generan mayor cantidad de conflictos sólo zanjados por la existencia de alguna autoridad que fije límites.

Este cambio de paradigmas conduce necesariamente a la construcción de un sujeto donde prima la autonomía individual por sobre lo comunitario. La sociedad moderna no sólo es racional, sino que principalmente funcional, abandonando paso a paso lo que se ha construido durante milenios; la filosofía, la religión, la metafísica y la expresiones creativas asociadas a nociones occidentales consideradas como artísticas.

Lo que nos interesa mencionar en estos primeros párrafos es que nuestro campo indagatorio se encuentra a diferencia de la racionalidad; en aquel extremo sumergido en la irracionalidad de lo afectivo, de lo táctil, de lo corporal, de lo creativo.

Segundo

La idea de la modernidad asimilada a la aldea global, con predomino universal y una cultura hegemónica, encuentra su respuesta en la aparición de microculturas o microsociedades; nuevas sociedades primitivas - en el sentido durkheimniano de elementales - que empiezan a emerger en las grandes ciudades alterando el mapa urbano y el orden metropolitano. Lo que la Escuela Etnográfica de Chicago llamará las zonas intersticiales de la ciudad[18]. En el fondo, lo que se intentaba destruir (la variedad cultural) acaba reconstruyéndose o recreándose en nuevas formas de culturas urbanas, en algunos casos contestatarias y resistentes a la cultura dominante. Este punto define nuestro segundo campo de interés, las relaciones entre jóvenes y sus nuevas concepciones de cultura, con modos y funcionamientos propios que los diferencian de siglos anteriores, características que adopta las nuevas juventudes muy relacionadas con el campo de las expresiones ligadas al arte, sean de consumo o sean de las prácticas creativas.

[17] Durkheim, E. (1964); La acción social y los límites de la sociología positiva".
[18] Zarzuri y Ganter: "Culturas Juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento", Santiago 2002. Ediciones Universidad Católica Raúl Silva Enríquez.

Una clave entre las manifestaciones sociales juveniles de las últimas décadas, está relacionada con el consumo cultural y los liderazgos que ejercen sobre los jóvenes aquellas figuras ligadas a la música y otras formas de expresión artística. Estas manifestaciones dan cuenta del vínculo que se ha venido construyendo entre las nuevas generaciones dando paso a formas practicas paralelas entre el consumo de servicios culturales y prácticas propiamente creativas ligadas al arte.

Tercero

Las relaciones sociales entre sujetos se construyen fundamentalmente al interior de las instituciones formales o informales; familia, escuela, liceo, trabajo, lugares comunes donde confluyen intereses y necesidades específicas los individuos. Allí se generan las relaciones de dominación y poder y su reproducción en algunas de ellas, por ejemplo en el sistema escolar. El liceo es una de estas instituciones funcionando como un sistema social donde los sujetos que allí conviven concluyen su trayectoria de aprendizaje con bajos capitales culturales y sociales, lo que va a determinar también su futuro económico.

En nuestro sistema neoliberal los estudiantes y sus familias se convierten en consumidores de educación pues deben tributar por ella. Pero no están solos en este engranaje del liceo, con ellos están quienes coordinan la funcionalidad del sistema; equipo de gestión, sostenedor (municipio o particular). En este espacio cultural con vicios competitivos neoliberales, los jóvenes sobreviven intentando manifestar su rebeldía hacia el mundo adulto e institucional; y a todo lo que le genere malestar. Una de sus estrategias va a ser la expresión creativa que puede constituirse en uno de los pilares de discurso político capaz de cambiar la sociedad chilena.

CAPITULO I: EL SUJETO JOVEN

¿Qué es ser joven?

Cuando establecemos la figura del joven estamos aludiendo en primera instancia a una figura conceptual recientemente y que en su especificidad - en nuestro país - es aún de reciente estudio investigativo. Al referirnos a esto, estamos hablando que recién a fines de los ’70 se comienza a indagar sobre el asunto. Por éste motivo durante la dictadura no fue muy sencillo reflexionar en torno a las problemáticas juveniles ni mucho menos aquellas

problemáticas surgidas desde sectores populares. Hay tres principios básicos que no deben olvidarse nunca antes de ponerse a hablar de los y las jóvenes:
Son la parte más cambiante de una sociedad dinámica, por lo que con facilidad, lo que decimos hoy puede que no sirva mañana.

Están definidos por multiplicidad de diversidades, por lo que pocas cosas son comunes a todas y todos, o al menos no lo son de la misma manera.

La desigualdad sigue profundamente presente, por lo que sigue siendo inútil intentar reducir sus formas de ser a la pura condición juvenil. Ellos y ellas son según la persona adulta que los mire y con la pretensión con que se los mire.

Jóvenes siempre ha habido, están en todas las culturas y en todas las realidades sociales. "Juventud", sin embargo, no. La juventud, como larga etapa de la vida en la que uno o una se dedica a sentirse joven y ejercer de joven, es una construcción social. No es algo necesario ni espontáneo. Para que se dé juventud han de darse al menos dos tipos de factores. Por un lado unas determinadas condiciones sociales; por otro, una construcción cultural, generada por las personas adultas y por los propios jóvenes (Funes, 2000)[19]. Es decir, sólo cuando se dan aspectos como las crisis y los cambios tecnológicos que no precisan la rápida incorporación de las personas al mercado laboral, cuando se produce un nivel de desarrollo básico que garantiza niveles suficientemente amplios de acceso a los bienes de consumo, es posible hablar de juventud.

Cuando alguien que está saliendo de la niñez debe dedicar sus esfuerzos a sobrevivir, difícilmente podemos decir que se dedica a ser joven. Pero, también ha de darse el elemento cultural. Es decir, unas formas de ser vividos, leídos e interpretados por las personas adultas con las que conviven y, lo que es más importante, un conjunto de prácticas culturales, de generación de formas propias de entender y sentir la vida. Se sienten formando parte de una realidad amplia que consideran juventud y producen formas diversas de serlo.

Entre los cambios socioeconómicos que se han producido en nuestra sociedad están los que tiene que ver con el alargamiento de la vida, la expectativa de vida y la correspondiente reubicación de todos los ciclos vitales. Cuando sólo se espera vivir 50 años, se llega pronto a la vida adulta. Cuando las probabilidades están más allá de los ochenta, hay tiempo para otros ciclos vitales diferentes de una larga vida adulta o una interminable tercera edad. Por esa razón, entre las edades infantiles y las etapas adultas han aparecido, en las sociedades occidentales, etapas vitales destinadas a no ser ni lo uno ni lo otro.

Por lo tanto nos preguntamos ¿Quién es joven? Con un criterio sociológico diremos que l@s jóvenes son todos aquellos y aquellas que abandonan la niñez y todavía no son considerados adultos socialmente.

[19] Funes, Jaume (2000) Disciplina y convivencia en la institución escolar. Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.

En su concepción más general, el término juventud alude al ciclo de la vida en el que las personas transitan de la niñez a la condición adulta durante el cual ocurren importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Sin embargo, las dinámicas y transformaciones que se producen en la juventud varían según las sociedades,las culturas, las etnias, las clases sociales y el género.

Tradicionalmente, se identificó a la juventud como una fase de transición entre dos etapas; la niñez y la adultez. De esta manera, se entendió a la juventud como un proceso de transición, en que los niños se van convirtiendo en personas autónomas. En el lenguaje cotidiano, joven era sinónimo de inmaduro, incapaz de asumir grandes responsabilidades adecuadamente; su papel se concebía como moratoria y aprendizaje para el trabajo, la conformación de una familia y la autonomía de la vida adulta.[20]

Para las Naciones Unidas, juventud es aquella población cuya edad está comprendida entre los 15 y los 24 años; mientras que para la OMS la gente joven es aquella que tiene entre 10 y 24 años subdividiéndola en dos grupos; adolescentes, de 10 a 19 años, y jóvenes, de 15 a 24. Finalmente el Instituto Nacional de la Juventud (INJ), se refiere a la juventud chilena como aquella población que se encuentra entre los 15 y 29 años[21]. Como vemos, por lo general la juventud se presenta prioritariamente según la etapa cronológica del sujeto, es decir, su edad.

Un último ejemplo de éstas diferencias lo demuestran las distintas nociones de juventud existentes; por ejemplo en Italia, la costumbre en las últimas décadas, es que los jóvenes se mantengan en los hogares de origen - con madre y padre - hasta los 35 años en promedio, al contrario de países latinoamericanos como Chile – especialmente de sectores bajos y medios - donde la familia presionaba por que sus hijos buscaran sus propios espacios de vida independiente antes de los 20 años, es decir, hasta la enseñanza media "tenían la obligación de mantenerlos económicamente". Hoy mientras la realidad italiana se mantiene[22], en Chile el fenómeno de autónomia comienza a cambiar y las edades de abandono del hogar de origen promedian los 25 y 30 años; un elemento central es la aparición de los NINI, aquellos jóvenes que ni estudian, ni trabajan.

La definición de la juventud en función del rango de edad presenta ventajas y desventajas. Ventajas porque ayuda al análisis y manejo estadístico, pero limita el tratamiento de la juventud como una construcción social[23], esto porque las ciencias humanas aunque han profundizado en la problemática de la juventud, reconocen la influencia de los imaginarios sociales occidentalizados que han ido limitando el concepto etario de manera arbitraria (Bourdieu 1990).

Sin embargo, pareciera que se trata de algo más que una categoría de edad o de un proceso intermedio entre la niñez y la madurez; la juventud es, ante todo, una cualidad

[20] CEPAL (2004) "La juventud en Iberoamérica, tendencias y urgencias".
[21] Tercera Encuesta de Juventud. INJ
[22] Café Dialogo: "Tan jóvenes, tan viejos. Los movimientos juveniles en el Chile de hoy". Inter. Joven, INJ, Exposición de Oscar Aguilera, 2003.
[23] En tanto construcción social, la juventud, como concepto, cambia en el tiempo y en el espacio. Como es obvio, hay un elemento biológico que, aunque varía en sus delimitaciones, ha sido y sigue siendo un factor determinante para que cada sociedad defina a qué segmento poblacional ubica en la etapa de la juventud.

que atraviesa transversalmente una serie de características de un grupo de población (Camey 2002). Por eso, es más propio hablar de juventudes, en plural, más aún si se toman en cuenta las diversidades étnicas, sociales y culturales, así como las profundas diferencias económicas asociadas a las dinámicas sociales (Cepal, 2003). Apartir de los criterios que ofrecen los enfoques biológicos y psicológicos, existe un relativo acuerdo respecto de la edad de inicio de la juventud. Se considera que el desarrollo de las funciones sexuales y reproductivas sería el punto de partida de los cambios físicos, biológicos y psicológicos que permiten diferenciar la niñez del inicio de la adolescencia y laconsiguiente juventud.

Desde el punto de vista del desarrollo bio-psico-social, el inicio de la juventud se asocia a la pubertad y la adolescencia con todos los cambios psicológicos y hormonales que dicho proceso conlleva, como la identificación sexual y el desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias, la búsqueda de la autonomía e independencia, el cambio de la importancia en los grupos de referencia (pasando de una primacía de la familia a la del grupo de pares), el diseño de proyectos personales de vida, entre otros rasgos definitorios.

El límite entre juventud y adultez se ha asociado al inicio de la vida laboral, la conformación de una nueva familia y el rol de madre o padre. Por esto la variable edad no es suficiente para definir un periodo juvenil, pues se le suman factores sociales que se modifican en el espacio y el tiempo, y que están relacionados con la dinámica de la producción, la conformación de un núcleo familiar, entre otros elemento (Cepal, 2003).

Pierre Bourdieu[24] le otorga diversos sentidos a la juventud: a) desde el sentido sociológico se establece un límite etario por que produce sujetos sociales con relación a prácticas culturales especificas; b) desde el sentido cultural produce relaciones sociales como las que organiza el vínculo joven/viejo que ponen en funcionamiento un modo de organización en torno a la educación y al trabajo; c) desde el sentido biológico la edad seria un dato socialmente manipulado y manipulable, con lo que se indica el peso simbólico que existe en torno a los valores socialmente construidos.

La juventud es una construcción social

El concepto de joven es reciente y su origen comienza a inicios del siglo XX en plena época de industrialización moderna. Realizar un rastreo de lo que se ha llamado joven o juventudes nos retrotrae hasta tiempos históricos más antiguos. Algunos autores han encontrado pistas que permiten interpretar el tiempo histórico en búsqueda de modelos de juventud que corresponderían a ciertos tipos de sociedad (Feixa, 1998; Levi y J. Schmitt, 1995).

Cuadro 1

MODELOS DE JUVENTUD	TIPO DE SOCIEDAD
Púberes	Sociedades antiguas
Efebos	Estados Antiguos

[24] Isabel Jiménez. Compilado, "Capital cultural, Escuela y Espacio Social. Pierre Bourdieu.1997.

Mozos	Sociedades Campesinas Pre Industriales
Muchachos	Primera Industrialización
Jóvenes	Sociedades Modernas Post Industriales

De acuerdo a Raúl Zarzuri, el concepto de jóvenes aparece con mayor certeza en manifestaciones culturales que comienzan a emerger durante los años cincuenta, especialmente en Estados Unidos, de la mano del rock and roll, dando origen a lo que conocemos como Cultura Juvenil. Estas iniciales relaciones entre juventud y cultura contienen al menos tres enfoques que se consideran centrales al momento de articularlos históricamente (Pérez, 1998:49).

El primer enfoque está asociado a la Escuela de Chicago, que se va a interesar en las transformaciones que está sufriendo la ciudad producto de la modernización industrial. Aparece el concepto de subcultura juvenil, cuestión que posteriormente va a ser retomada por investigadores de estudios culturales que abordaron las bandas como subculturas juveniles que empiezan a proliferar en los espacios intersticiales de la ciudad[25]. El segundo enfoque surge a mediados de los años cincuenta convirtiéndose en elcentro de una nueva cultura juvenil asociada a la música y el rock, que será asumida por las industrias culturales que paradojalmente permitirá la emergencia de una cultura juvenil centrada en el consumo.

Un tercer enfoque está relacionado con el concepto de contracultura juvenil, en oposición de las culturas juveniles y la racionalidad propia de las sociedades modernas, que van a cristalizar una serie de movimientos a finales de los años sesenta y principios de los setenta (T. Roszak 1933). Por lo tanto, antes de estas manifestaciones, se puede señalar que no hay jóvenes que tengan una cultura propia, sino que se adscriben a los modelos culturales propios de la cultura parental. Se visten de la misma forma que los adultos, escuchan la misma música, adoptan una estética adulta aunque la edad los distancie en términos generacionales.

> De esta forma como lo señala Beatriz Sarlo (1994) «Bertold Brecht, nunca fue joven, ni Benjamin, ni Adorno, ni Roland Barthes... ni Frank Sinatra, Doris Day...» van a ser (o ser considerados) jóvenes en comparación con lo que vendría después en Elvis Presley, The Beatles, The Doors, por mencionar algunos. Es la aparición de la fiesta, la máscara, los territorios existenciales, la estética que se constituyen en rebeldía, en desafíos al mundo adulto (Zarzuri, 2000)

Las tribus urbanas

De las tribus urbanas podemos decir que son microculturas, que comienzan a ser estudiadas en los años '30, denominadas así por la tradición sociológica, la escuela de Chicago en una época donde la generación juvenil estaba asociada a la marginalidad, la delincuencia, la prostitución, las pandillas o las bandas (Ganter y Zarzuri, 1999).

[25] Ver Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles: las tribus urbanas, Raúl Zarzuri Cortés, 2000.

Podemos señalar que se utiliza la palabra tribu para designar a un grupo autónomo, de homogeneidad cultural y organización social unificada que habita en un territorio que le pertenece[26]. En este sentido, la tribu remite a lo primitivo, lo exótico, lo antiguo, anteponiéndose a la sociedad civilizada, asimilando a pequeñas comunidades o clanes, descritos como grupos que estaban compuestos por fuertes lazos sociales, económicos, religiosos y de parentesco. Hoy en día, el concepto se vuelve a utilizar pero asociado al ámbito urbano, a la ciudad, como en un espacio de proliferación de tribus urbanas compuestas preferentemente por jóvenes.

Cada joven puede identificarse con un estilo de manera más o menos intensa, pertenecer sucesivamente a varios grupos, adoptar alguno de sus signos exteriores, aunque en la práctica actúa orientando la interacción cotidiana con otros jóvenes. Algunos cambios experimentados desde los años 80 en adelante, hablan de estilos más directamente vinculados a las crisis sociales y políticas protagonizados por jóvenes obreros (punk y heavies) quienes van perdiendo hegemonía a partir de nuevos estilos que - aunque también de origen obrero - remiten a la época de los años sesenta, son retomados ahora por jóvenes de clase media (mods, skinheads) poniendo de manifiesto nuevas metáforas sociales, el consumo y el racismo. A lo largo de los noventa, nuevas tribus aparecerán en escena: hip hoperos, skinheads, sharp skins (antirracistas), grafiteros, skaters, rastas, maquineros, góticos, vamps, regetoneros, rockeros, artesas, hippies, etc.

Un componente importante para la producción social de tribalidades juveniles es el contexto simbólico-social que envuelve a las nuevas generaciones, determinado por la influencia y el cobijo cultural que se define desde una sociedad sobre sus nuevas generaciones[27]

En lo cotidiano, las tribus urbanas constituyen un factor potencial de desorden y agitación social, ya que su propio acto de nacimiento representa simbólicamente desenterrar el hacha de la guerra y utilizarla contra la sociedad adulta de la que no se quiere formar parte. El look más extremado y menos convencional revela una actitud y una necesidad auto expresiva más intensa de lo habitual, y en consecuencia también más activa, pudiendo manifestarse de forma agresiva y violenta.

La relación de pertenencia del individuo al grupo es intensa y aporta un sentido existencial. Todas sus maniobras y actuaciones parecen estar dirigidas y justificadas en función de esa pertenencia. Cuando se intenta aclarar en qué canales y con qué modalidades se expresan esas actitudes vitalistas y agresivas, resulta evidente que música y espectáculo deportivo constituyen los canales y las fuentes de inspiración más frecuentes, seguramente por su potencial de agregación masiva y de intensidad emocional.

Sintomáticamente las actitudes más violentas se acompañan de una imagen de marca fácil de reconocer, un uniforme ceremonial, una especie de instrumento simbólico para quien

[26] Giner, Salvador. (1999). La mundialización: venturas y desventuras. En I. Wallerstein. El futuro de la civilización capitalista (pp. 9-15). Barcelona: Icaria.

[27] Oriol Costa, Pérez Tornero, Fabio Tropea; "Tribus Urbanas" (1996).

quiere distinguirse por sus actos y su atuendo. A diferencia de las pandillas juveniles tradicionales, en donde el hecho dilectivo tendía a ocultarse, en estas tribus, la violencia no se disimula, al contrario, se manifiesta y se muestra con orgullo, satisfacción ycomo sistema de provocación.

Las preguntas que rondan las nuevas realidades juveniles, apuntan a la construcción de relaciones, redes, vínculos de amistad, entre individuos pertenecientes a un mismo grupo u organización. ¿Por qué aparecen? ¿Qué los une? ¿Qué hace que se nucleen y actúen como las antiguas tribus y clanes, construyendo de esta manera lazos y lealtades fuertes entre otras cosas, como las que podemos observar en estas agrupaciones? ¿Qué nuevos modelos societales están en germen en estas manifestaciones? ¿Porque hay algunas que desaparecen y otras que permanecen?

Michel Maffesoli, ha llamado la atención sobre lo que parece fundamentar el principio vital de estas agrupaciones juveniles. La metáfora de la tribu permite en sí misma dar cuenta del proceso de des-individualización, de saturación de aquella función inherente a la que cada persona está llamada a jugar en su habitus. Está claro que así como las masas de ciudadanos están en perpetua efervescencia, las tribus que se cristalizan en ellas sin serestables y las personas que las componen pueden evolucionar de unas a otras de manera permanente (Maffesoli, 1990).

El fenómeno de las tribus como el espejo que refleja los mecanismos de organización y de gestión del control por parte de nuestras sociedades, a veces, con mayor o menor deformación, incluso caricaturescamente. En ellas reconoceremos las huellas de la masificación, de la competitividad, del individualismo narcisista, del exceso de sobre representación mediática, de la evolución barroca de los gustos y la estética, pero sobretodo, de las luchas de los jóvenes por gobernar su propia reputación, es decir su imagen ante los demás y encontrar apoyo emotivo en los grupos de pares.

Sus miembros acuden a ellas, entre otras cosas, para sentir la cohesión con los otros, para encontrar apoyo sentimental y para compartir experiencias y actitudes con quienes consideran iguales. Todo ello encuentra la presencia y los cuerpos como una buena vía de existencia. Las tribus son un ámbito de contacto físico, una oportunidad para la cercanía de cuerpos y sentidos, una ocasión para la evasión de un mundo frío y tecnologizado que ha hecho de la distancia y el aislamiento su naturaleza propia. En este sentido las denominadas comunidades virtuales (redes sociales por internet) no formarían parte de estos grupos dado que los códigos y formas de constituirse, presenciarse, reproducirse y socializarse son distintos.

Pero la búsqueda de afectividad y reputación se combinan en las tribus descritas con el espíritu de rebeldía y de marginación que la mayoría de ellas tienden a exaltar y que constituye otra clave de la hoy llamada neotribalización. Los jóvenes que se unen a las tribus, en general, tienen actitudes de contestación a la sociedad adulta o sus instituciones[28]. De alguna manera los jóvenes se sienten desvalorados o desplazados por

[28] En este sentido el historiador Gabriel Salazar desarrolla un trabajo acerca del rol histórico que han jugado los jóvenes en la historia oficial de nuestro país; su conclusión alude a la inexistencia de participación en ella.

el sistema - la escuela, la familia, los adultos – y quieren conducirse de un modo que expresa que se resisten a ese desplazamiento. De esta manera, cuando se visten, se adornan o se comportan siguiendo ritos, ritmos y costumbres que no pertenecen a la normalidad adulta, están manifestando su rebeldía y buscando, a través de ella, la construcción de una nueva identidad y de una nueva reputación.

Pasado el tiempo pareciera que el fenómeno de las tribus urbanas no parece un objeto de estudio relevante por una cuestión ideológica; pues lo imaginario y lo real se mezclan sin solución de continuidad y el fenómeno dista de ser mayoritario (Feixa, 1999)[29]. Parece claro que los jóvenes son especialmente sensibles a su lugar en el mundo y por eso dependen estrechamente – aunque a veces no lo parezca - de la consideración de los otros buscando infinidad de medios para construir su propio estatus relacional. De aquí su trabajo incansable sobre la apariencia, la ropa, los modos y modas, y su habitual tendencia a significarse.

Los jóvenes suelen agruparse para encontrar vías de expresión, modos de alejarse de la normalidad que no les satisface y ante todo, la ocasión de intensificar sus vivencias personales y encontrar un núcleo gratificante de afectividad. El grupo, el piño, el colectivo, significa una especie de cobijo emotivo por oposición a la intemperie urbana contemporánea que, paradójicamente, les lleva generalmente al espacio de lo público y expresarse en la calle.

Aproximación sociológica

Al interés tradicional de la sociología, por aquellos comportamientos desviados en la sociedad debemos una sugerente discusión sobre los conceptos de norma, regla y ley. El acierto más evidente de esos estudios es la reflexión sobre el concepto de *anomia,* es decir la desintegración de las reglas, o el debilitamiento peligroso de los vínculos sociales. Menos interesantes parece ser aquellos clásicos análisis sobre las clases y estratificaciones sociales[30], a los que se recurriría – habitual y exclusivamente – para explicar el comportamiento antisocial de determinados individuos y grupos. Aunque difuso por su utilización indiscriminada, el término *anomia* recoge una idea fundamental para la comprensión básica del fenómeno de la juventud.

La anomia es un concepto sociológico de larga tradición que significa etimológicamente a-nomós, ausencia de reglas, normas y consecuentemente, inobservancia de las leyes. La anomia suele aparecer en períodos de cambios históricos y grandes transformaciones y se expresa mediante manifestaciones de desorden que reflejan crisis de valores; esto es, caducidad de los viejos valores e inexistencia (o fragilidad) de los nuevos. En su acepción más evidente, todo esto significa que en el contexto urbano pos moderno que ofrece bienes materiales y culturales, generaría fácilmente irritación y frustración entre quienes no tienen los medios económicos para alcanzarlos. La reacción puede ser entonces de tipo anómico, como en los actos de vandalismo o violencia presuntamente gratuita.

[29] Carles Feixa; "De jóvenes, bandas y Tribus". 1999.

[30] En el Santiago nocturno, Punkies, hiphoperos, vampiros, metaleros, no determinan claras diferencias entre clases sociales; por el contrario el fenómeno tribal los une más bien por la música y/o otros significantes.

He aquí la relación entre *anomia y tribu urbana*, dada en cuanto se manifiesta el quiebre de la estructura cultural que se produce cuando hay una disyunción aguda entre las normas y los objetivos culturales, y las capacidades que se estructuran socialmente en los individuos del grupo para obrar de acuerdo a estos objetivos[31]; y por otro lado, el rompimiento de los lazos de cohesión social de un grupo, en relación a las conductas normativas que impone la sociedad (M. E. Tijoux).[32]

Resultaría entonces, más provechoso analizar las tribus urbanas como una actuación, sobre todo improductiva – es decir, fuera de la óptica económica de la producción – y valorarla como un gesto de despilfarro agresivo, algo que expresa una espontaneidad inventiva que juega con los límites, éticos o legales, dentro de la estructura social moderna.

Aproximaciones más modernas aplicarán el concepto de *banda* a agrupaciones de jóvenes que visten de forma similar y llamativa y que poseen hábitos comunes y hasta lugares fijos de reunión. En estos agrupamientos se pueden encontrar modos de sentir y de pensar similares y un soporte afectivo fuerte que ofrece a los miembros de estos grupos seguridad frente al mundo adulto. Se constatan la emergencia de estas agrupaciones asociadas al fenómeno de las construcciones de identidades especialmente en las grandes ciudades. Las *bandas* compensan la atomización y la disgregación de las grandes urbes ofreciendo pertenencia a grupos; ante la pérdida de expectativas escolares y la estrechez del mercado de trabajo, brindan a decenas de miles de jóvenes otras formas de socialización y de acceso a bienes de consumo (Canclini, 1995).

Por otra parte, Mario Margulis (1994) define las tribus como aquellos "receptáculos en los que se agrupan aquellos que se identifican como un look ampliado en el que entremezclan ropas, peinados, accesorios, gustos musicales, manera de hablar, lugares donde encontrarse, ídolos comunes, expectativas comunes, ilusiones compartidas. La tribu funciona como mecanismo de identificación de semejantes y de segregación de diferentes"[33].

Resurgimiento de lo Tribal

Las tribus urbanas se pueden considerar como la expresión de prácticas sociales y culturales más soterradas, que de un modo u otro están dando cuenta de una época vertiginosa y en constante proceso de mutación cultural y recambio de sus imaginarios simbólicos (Ganter y Zarzuri, 1999). Proceso que incluso comienza a minar las categorías con las cuales cuentan las ciencias sociales para abordar la complejidad social, que particularmente, en el caso de las nociones ligadas a la juventud, parece desbordar más rápidamente los conceptos con los que se trabaja.

También son la cristalización de tensiones, encrucijadas y ansiedades que atraviesan a la(s) juventud(es) contemporánea(s). Son la expresión de una crisis de sentido a la cual

[31] Flavio Cortez: "Jóvenes pobres en Chile: nadando en la modernidad y la exclusión", *Última Década* Nº3, 1995
[32] María Emilia Tijoux "Jóvenes pobres en Chile: nadando en la modernidad y la exclusión", *Última Década* Nº3, 1995, p.28
[33] Mario Margulis; "Globalización y Cultura". Sociedad Nº 9. 1996

nos arroja la modernidad, pero también constituyen la manifestación de una disidencia cultural o una "resistencia" ante una sociedad desencantada por la globalización del proceso de racionalización, la masificación y la inercia que caracteriza la vida en las urbes hipertrofiadas del nuevo milenio, donde todo parece correr en función del éxito personal y el consumismo alienante.

La tribu pasa a ser la instancia para intensificar la experiencia biográfica y la afectividad colectiva, el contacto humano y sobre todo la alternativa de construir identidad y potenciar una imagen social. En otras palabras, las tribus urbanas han constituido una posibilidad de recrear una nueva socialidad y reeditar un nuevo orden simbólico a partir del tejido social cotidiano.

Lo tribal surge como reacción y compensación a la fragilidad de cohesión procurada por la compleja sociedad actual. Pero a la vista de aquellas subculturas juveniles[34] radicales, que dieron inicio al debate conceptual de la juventud como los skinheads o neonazis, no podemos evitar la pregunta: ¿hasta qué punto es legítimo utilizar la idea de tribu urbana cuando nos referimos a los jóvenes de la ciudad, en especial a aquellos provenientes de sectores marginados y vulnerados, en definitiva, dimensionar a las tribus desde los jóvenes populares?

Si las expresiones juveniles marginadas solo pueden ser entendidas en el contexto más amplio de las variadas identidades generacionales, es preciso entonces estudiar la cultura juvenil en su conjunto incluyendo no solo los sectores apocalípticos, sino también los integrados, no solo las juventudes políticas que reproducen las lógicas adulto céntricas, sino también los nuevos grupos emergentes, probablemente neo-tribales, como los animalistas, ecologistas, veganistas, reggetoneros, y decenas de expresiones, incluso las redes sociales virtuales, todas conviviendo en la ciudad[35].

Se hace necesario analizar más allá de aquella concepción unívoca de juventud, unanoción de juventudes se hace pertinente, con nuevos estilos, distintas clases e intereses superando la lógica de tribu. Pasar de lo tribal a un sentido amplio de grupalidad que considere a las *juventudes* con sus singularidades, sería inyectar un enfoque de mayor complejidad y riqueza, como el resultado de innumerables tensiones, cambios, contradicciones que embargan a la nuevas generaciones contemporáneas que escalan más allá de permanentes nociones de universalidad.

[34] "Microsociedades juveniles" con grados significativos de autonomía respecto de las "instituciones adultas" (...) C. Feixa. Cit.

[35] Es interesante observer que el origen conceptual provenga permanentemente del mundo occidental como se describe aqui; https://www.revistagq.com/noticias/cultura/galerias/25-tribus-urbanas-que-necesitas-conocer/10188?image=5ca5e59cc4b7fb9014ba727a

Proceso histórico de la construcción social de juventud en Chile

Los jóvenes, como sujetos del proceso histórico y como categoría del análisis social, son un hallazgo reciente. Tanto en el Chile colonial como en el Estado republicano, la juventud, y particularmente la juventud popular, careció de identidad propia[36]. Su dimensión ontológica (ser) y su intervención histórica (quehacer) se diluía al interior de las clases sociales subordinadas, careciendo de especificidad en cuanto grupo social. Ello porque en el Chile tradicional se era pobre y excluido antes, durante y después de ser joven (Goicovic, 2000). Una primera aproximación histórica tiene que ver con lo reciente de la preocupación de la política social por el sector juvenil. Efectivamente, esta incorporación del Estado al debate sobre los problemas de la juventud, independiente de la óptica o de los contenidos que la orientan, es también muy reciente en la historia de Chile. Se puede aseverar, sin temor a equivocarnos, que tiene una data inferior a los 100 años.

En palabras de Goicovic, los jóvenes han sido un grupo social discriminado y excluido históricamente. Su transitar por la escena nacional ha discurrido entre su integración forzada a las relaciones laborales impuestas por las élites dominantes y el acoso permanente que sobre ellos ha ejercido el Estado. Hace cien, cincuenta o treinta años atrás, ser joven en Chile tenía una connotación absolutamente diferente a la que conocemos hoy día. Así, durante el siglo XIX los jóvenes constituyeron mayoritariamente esa amplía masa laboral de peones gañanes que deambulaban de un lugar a otro en busca de un empleo precario.

Mientras que a mediados de la presente centuria los jóvenes populares difícilmente concluían su enseñanza básica y con los primeros rudimentos de la lecto-escritura o aritmética, debían salir al mercado laboral a ofertar su fuerza de trabajo. Se trata de un período en el cual los jóvenes populares, con sólo 13 ó 15 años, comenzaban rápidamente a realizar el proceso de inserción en el trabajo conduciéndolos a su Estado de proletarización. La fábrica, el campamento minero o la faena agrícola, se transformaron en espacios de sociabilización por excelencia para quienes, a muy temprana edad, debían abandonar sus hogares y buscar el sustento con sus propias manos. No existía ni adolescencia ni juventud, se transitaba de la niñez a la adultez de manera vertiginosa.

Esta transición se vio tempranamente apurada en los hogares populares donde la cohesión interna del grupo familiar era poco consistente. La inestabilidad generada por los diferentes ciclos económicos, la dispersión de los mercados de trabajo, los débiles niveles de especialización de la mano de obra popular, obligo a los jefes de hogar a desplazarse permanentemente en busca de mejores condiciones salariales o laborales. Lo anterior redundaba en la masificación del problema social denominado “padre ausente”. El abandono del hogar por parte de la figura masculina no sólo generaba un importante impacto psicológico en los hijos abandonados, implicaba, además, que la madre debía asumir crecientes roles en la diaria lucha por la subsistencia familiar. Empresa que no sólo

[36] Igor Goicovic Donoso (2000) Del control social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile. Cidpa.

desgastaba sus fuerzas físicas sino que además desembocaba en el cuestionamiento social de su idoneidad moral.

Es muy importante relevar el caso de las jóvenes mujeres en la historia de Chile y me atrevería a decir, reiterada en los países latinoamericanos. Si consideramos que el joven varón popular ya sufría discriminación de clase, la mujer era doblemente señalada como "chinganera", "fritanguera", "prostituta" o "mal avenida"; la mujer popular chilena debía sostener a su grupo familiar, pero además, defender su honor público.

Para Gabriel Salazar la Chingana[37] fue la primera micro empresa social en Chile organizada, producida y comandada por la mujer popular. También conocidas como ramadas o fondas, allí se ofrecía a los varones campesinos o mineros que se desplazaban por todo el territorio, servicios de comida, alojamiento, sexo, y fiesta.

Las chinganas y sus chinganeras proliferaron en aldeas, ciudades, campamentos mineros y distintos sitios de faenas. Definidas como tabernas donde se bebía y bailaba, tenían una precaria estructura donde algunos puntales de madera sostenían ramajes y tejidos colgantes de hierba o telas, en cuya cúspide flameaba la bandera chilena. El piso era de tierra y sobre él los parroquianos de ambos sexos bailaban y bebían en algunas frágiles mesas. En su interior se presentaban frecuentemente cantoras, que acompañadas con guitarra o vigüela entonaban armonías que eran bailadas por el público, como: cuecas, samba, el cuando, las oletas, el pericón, la zapatera o el llanto.[38]

En el mismo lugar se cruzaban jóvenes varones y mujeres populares, que sobrevivían de labores esporádicas siendo la chingana un lugar donde conviven dos elementos centrales del arquetipo chileno; la fiesta popular que permanece hasta nuestros días y la figura del huacho como símbolo del mestizaje.

Lo anterior exigía el concurso de todos aquellos que estuvieran en condiciones de aportar a la estrategia de subsistencia colectiva. Esto obligaba a muchos jóvenes a seguir tempranamente las huellas de sus madres que a diferencia de los hombres se situaban de manera más permanente en los lugares, mientras que los hombres se echaban a andar, a objeto de recabar sus propios recursos.

Lo anterior explica el temprano abandono del hogar por parte de muchos jóvenes populares. Así la rápida desintegración de sus grupos familiares y las crecientes necesidades de encontrar nuevos recursos para la subsistencia, expulsaban a muchos

[37] Del quechua chincana, que quiere decir escondrijo, aunque algunos lo adjudican a la acepción "chingar", vocablo que significaba beber con frecuencia vinos o licores

[38] En Santiago, el sector donde proliferaban las chinganas era La Chimba, palabra que en quechua significaba "al otro lado del río", ubicada en la ribera norte del río Mapocho. Una de las más famosas fue la de Teresa Plaza, conocida como "El Parral". Hacia comienzos del siglo XIX se ubicaba en calle Purísima, para posteriormente trasladarse al sector de San Isidro. El año 1872, siendo intendente de Santiago don Benjamín Vicuña Mackenna, se instaló la "Fonda Popular". Con la intención de controlar en parte algunas actitudes destempladas habituales a las chinganas, se clausuraron muchas de ellas y se intentó concentrar la actividaden esta "Fonda Popular" ubicada en la esquina de las calles Arturo Prat y Avenida Matta. Sin embargo, perduraban algunas tradicionales con muchos bríos, como era el caso de "El Arenal", de Peta Bustamante, ubicada en la esquina de las calles Marín y Lastra.

jóvenes al mercado laboral. No es menos efectivo, además, que desde comienzos del siglo XX, con el sostenido desarrollo de la industria nacional, el mercado laboral requirió del concurso permanente de nuevos contingentes de mano de obra. Fenómeno que convirtió en extraordinariamente atractivo este rubro. Pero esta inserción laboral y social no fue un proceso fácil. La situación desmedrada en que ella se realizaba, empujaba a muchos jóvenes populares a resistir los procesos de proletarización y con ello, a ser objeto de las más denodadas presiones estatales.

En este contexto las formas de asociatividad desplegadas por los jóvenes hombres se caracterizaban por su alto nivel de flexibilidad organizativa, se trataba de "gavillas", "bandas de mendigos y vagabundos", "grupos de malentretenidos", o sencillamente "bandidos" (Goicovic, 2000). Es decir, estamos frente a un proceso de asociatividad primario, en el cual la actitud de resistencia frente a las compulsiones devenidas del sistema, se convirtieron en el rasgo aglutinador por excelencia. Desde estas instancias los jóvenes populares despliegan toda una red de mecanismos de subsistencia, desde aquellos que deslindan en la delincuencia (salteadores, cuatreros y ladrones) hasta aquellas funciones laborales que los integran en el sistema capitalista (peones y proletarios), pasando por las que los sitúan en los bordes del mismo (pulperas, fritangueras, chinganeras, trabajadores de oficios varios, etc.).

Frente a esta conducta social, eminentemente popular y con alto grado de participación juvenil masculina, el Estado desplegó una serie de medidas destinadas a encuadrar el accionar social y laboral de los jóvenes populares en el contexto de los requerimientos del orden capitalista. Disciplinar al mundo popular pasaba por legitimar al interior del "bajo pueblo, de rotos y rotas", la modalidad capitalista de relaciones laborales e imponer el asalariado, lo cual comenzó a operar con particular dinamismo en las faenas salitreras del Norte Grande, a las que se sumó posteriormente la moderna actividad industrial.

También había que hacer presente –discursivamente- a los sectores populares que sus conductas conspiraban contra el adecuado desarrollo de la "nación". De ahí viene el discurso moralizador que, sustentado principalmente por la iglesia católica, por la educación pública y por la prensa de la época, apuntaron a denunciar el impacto que las conductas desarregladas tenían en la sociedad. Por último había que establecer duras sanciones contra toda manifestación de rebeldía organizada que cuestionara las bases sociales y políticas del sistema; de esta manera, a la represiones masivas dirigidas contra los obreros salitreros, los mapuches y los campesinos alzados en armas, se sumó el Servicio Militar Obligatorio y la introducción, a partir de 1924, de una prolífica legislación social que apuntaba a encuadrar el accionar de jóvenes hombres de los sectores populares en el marco de la institucionalidad capitalista, proceso que encuentra su culminación con la dictación del Código del Trabajo en 1931.

Se impone de esta manera en el debate inter-oligárquico la "Cuestión Social". Éste es, precisamente, el período en el cual se produce la exaltación del control social sobre la sociedad y los jóvenes populares, no existe política social. La tarea del Estado es asegurar el ejercicio del poder oligárquico, de ahí que sus tareas fundamentales se orienten a perseguir y encuadrar toda forma de transgresión. Las preocupaciones por las condiciones de vida de los sectores populares quedaron relegadas al ámbito de intervención de la

iglesia o a la autogestión de los propios trabajadores. La caridad, el mutualismo y las mancomunales se convirtieron en la vía de solución autogestionada de los problemas del mundo popular, resolviendo temas como salud o seguridad social.

Existe una clara distinción entre los sectores juveniles de la élite o de los estratos medios de la sociedad, los cuales tienden a conformar un sector perfectamente diferenciado del mundo popular, e incluso constituido en movimiento, a través de su participación en las instancias de asociación corporativa que prestan los planteles de estudios secundarios y universitarios. Lo anterior especialmente en el acceso a las llamadas profesiones liberales, y al estrecho circuito de la política – adulta -, en definitiva, al poder. Por otro lado hemos hablado del accionar de jóvenes populares hombres ya que el rol de las mujeres hasta muy tarde formó parte de la condición de esa familia en particular, es decir, las mujeres jóvenes populares tuvieron un lugar marginal en el espacio público y más bien se mantuvieron en el núcleo familiar de origen haciéndose responsable de éste desde muy pequeñas y en un periodo que perduró hasta pasado los años ’50 del siglo XX.

El joven popular, aquel que, hasta la fecha antes indicada, carece de visibilidad debido a que no existía en cuanto sujeto social, es más, ni siquiera aflora en el plano de la estigmatización -algo tan común de ver hoy día -, ya que ésta recae sobre el conjunto de los sectores populares, sin distinción de edades, de sexo o de grupo étnico.

Los Jóvenes de hoy

Actualmente los jóvenes que conviven en sectores de marginalidad no distan mucho del sujeto histórico popular, componen aquel grupo excluido y sus manifestaciones se determinan según las capacidades generadas principalmente en los espacios públicos como la calle. Así, durante su trayectoria educativa pueden llegar a encontrar una nueva forma de integración que - aunque en forma distinta - los sigue modelando para el mundo del trabajo asalariado, pero además hoy los transforma en sujetos de consumo. En la mayoría de los casos son jóvenes que desarrollan limitadas herramientas para la sobrevivencia.

En nuestro país se produce una serie de cuestionamientos al mundo juvenil cuando este expresa su malestar a través de manifestaciones juveniles estudiantiles; expresiones políticas que paulatinamente se asoman y adquieren fuerza en nuestra sociedad a partir de las ultimas 4 décadas. No está demás decir, que éstas manifestaciones se catalogan como situaciones violentas y que al control normativo de la sociedad, por lo tanto, estas formas de expresión juvenil son fuente de peligro y riesgo para el orden social y para un importante grupo de la sociedad chilena, rótulos como delincuentes, drogadictos, jóvenes pandilleros, apáticos, nini[39], vagos anarquistas o violentistas, son características que da el estado y los medios de comunicación al grupo de jóvenes que ven pasar el tiempo sin sentir que el ejercicio de sus derechos son efectivamente desplegados.

Hoy, la mirada con que se mira socialmente a los jóvenes, no está centrada en la preocupación por las transformaciones y trastornos que la juventud está viviendo, sino

[39] Ni estudian, ni trabajan.

más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos[40]. Por tanto, todas las obsesiones del mundo adulto con los jóvenes, de corte moralista principalmente, denotarían la miopía y la hipocresía de la sociedad en que vivimos, que no es capaz de darse cuenta que el problema no está en los jóvenes, sino en la sociedad adultocéntrica que se ha construido, por lo tanto, los jóvenes hacen visible lo que desde hace tiempo se ha venido pudriendo en la familia, en la escuela, en la política (Barbero, 2002)[41].

En este mismo sentido son ellos los que están reconstruyendo y creando nuevos modelos societales, nuevos valores y solidaridades, construyendo nuevas subjetividades, en el fondo como diría el grupo ochentero De Kiruza, perciben que algo está pasando, algo huele mal, y quizás no tengan claro el o los caminos a seguir, las propuestas, pero hay algoallá afuera, ciertas intuiciones que hay que considerar (Zarzuri, 2000).[42]

Más que estigmatizar, caricaturizar o ridiculizar, es saber que se esconde detrás de estas manifestaciones culturales de los jóvenes; qué quieren decir, cuestión que no es tan sencilla, ya que implica dar un giro en la mirada del observador, que tiene que dejar de lado, una mirada externa, donde esta mirada refleja una forma de interpretación constructora de una sola verdad y conocimiento y pasar al punto de vista del observado, y tratando de comprender e interpretar desde este sujeto, las construcciones y significado que hacen de sus acciones, de su vida.

La variable más discriminadora para los sectores juveniles populares, o dicho de otra manera, la respuesta a la pregunta anterior es la educación. Los jóvenes pertenecientes a las clases sociales más acomodadas reciben una educación de mejor calidad que les garantiza oportunidades y opciones de inserción social, mientras que los jóvenes de sectores populares al recibir una educación más precaria ven obstaculizadas sus oportunidades de integración. El problema radica, en gran medida en que la política sociales que es incapaz de reconocer y asumir la existencia de un colectivo social – los jóvenes - depositario de saberes y quehaceres que lo habilitan como constructor de cultura. Este criterio, propio del tipo de modernización que ha asumido el país, ha provocado un distanciamiento entre el Estado y los jóvenes populares. Ello porque se ha construido un sistema de poder centralizado que no toma en cuenta las mediaciones entre los centros de poder y la masa de la sociedad civil (Goicovic, 2000).

Reconocer, entonces, la condición de los jóvenes como constructores de cultura está tensionando a las autoridades a rediseñar la política pública de desarrollo juvenil, obligando a mirar la construcción de identidad y su articulación con los proyectos de vida, es decir, dejar de entender las juventudes como el sólo período de moratoria y preparación para el futuro desempeño de roles adultos. Asumir al joven en su presente concreto, releva la actualización de la noción de juventud, en primer lugar, ampliando a la variadas dimensiones de juventudes existentes, en segundo lugar, abriéndose a satisfacer las necesidades esenciales como los derechos juveniles y en tercer lugar, integrar definitivamente a los jóvenes de las clases populares.

[40] Barbero, Jesús Martín; "La educación desde la comunicación" 2002.
[41] Ibidem
[42] Zarzuri Raúl; "Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles; las tribus urbanas". 2000.

Pese a que los jóvenes han sido asumidos como un desecho de la política liberal, pesea las políticas sociales de retaguardia que se han diseñado para integrarlos, los jóvenes han jugado un rol histórico, es más, la dimensión juvenil es la que ha realizado a través de la historia los cambios sustantivos en la estructura de la modernidad, al rebelarse, protestar y pelear por los cambios sociales y políticos operados históricamente. Los procesos independistas, las revoluciones, la constitución del movimiento popular a comienzos del siglo XIX, la radicalización política social del período 1967-1973, las protestas populares de la década de 1980, el "pinguinazo" en 2006 y el salto del "torniquete" como disparador del estallidos social en Chile en 2019, no fueron protagonizadas por generaciones de viejos, los protagonistas fueron los jóvenes que coparon los espacios de poder.

Las conductas transgresoras o los focos de concentración de jóvenes son encuadrados y sistemáticamente hostilizados; represión, arrestos barriales y detención por sospecha contra los grupos más conflictivos (subversión, delincuencia) son ejemplo del lugar que ocupa el mundo juvenil en ojos de un estado y una familia adulto céntrica. Mientras los medios de comunicación de masas y las actividades recreativo culturales operan domesticando y encapsulando la protesta social, aumentan también las estrategias para el acceso al consumo de bajo costo y la capacitación laboral para mano de obra barata, cristalizando la integración de los jóvenes populares.

Este es la situación de la juventud actual que se continúa modernizando y revolcando en su misma marginalidad, producida por un modelo neoliberal que acentúa ya no solo la pobreza económica sino también la pobreza cultural, donde el individuo se atomiza convirtiéndose en adulto que rompe el lazo colectivo y el tejido social.

El mundo juvenil popular

Mencionamos la emergencia de las tribus urbanas como proceso paralelo a la aparición en el espacio urbano de zonas y locales especializados en el ocio juvenil. No se trata en general, de grupos con base territorial, organizados según el modelo de la banda o pandilla, sino de "estilos" más difusos y personalizados. Aunque algunos de sus miembros habiten en los barrios obreros de la periferia, el lugar de agregación es el centro urbano y en particular los locales de la "movida"[43]. Es interesante encontrarnos que en Chile la gran mayoría de estas tribus, en especial aquellas negroides (vampiros, góticos), punkies, skinhead, están más ligadas a la clase media[44] a diferencia de otras directamente ligadas a las poblaciones como los hiphoperos, barreros o reggetoneros, como representantes de sectores populares.

[43] En Santiago, esquinas de Serrano y Alameda; Punkies. Plaza Italia Pizza Nostra; Góticos, etc , preferentemente en los bordes de lugares céntricos.
[44] Estudio Juventud Academia Escuela Psicología UAHC, 2004-2005.

Existen diferencias entre los jóvenes populares y sus espacios de expresión social cultural y política, aquellos tradicionalmente vistos desde las miradas de tribus y aquellos que más bien pertenecen a grupos de consumo cultural como los “reggetones”, “fashion” o simplemente jóvenes que comparten con grupos de pares semejantes con menores niveles de organización.

Estas construcciones sociales y culturales entre los jóvenes se han ido reproduciendo de manera permanente en las últimas décadas y especialmente en el territorio comunitario, en la calle, o en espacios de consumo cultural y asociativo; pero ¿ha sucedido los mismo los espacios educativos como el liceo?

El Liceo, es pos esencia el lugar de disciplinamiento y reproducción cultural de e la sociedad moderna. La institución escolar instituye y constituye sentido a través de normasy reglas establecidas por un estado adulto generando homogeneidad para la hegemonía cultural que no distorsione ni permita la emergencia de la diversidad. Todo lo que huela a tribu, colectivos o grupalidad juveniles es rápidamente dispersado, bajo la excusa de evitar el rompimiento de los limites reglamentados.

CAPITULO II: PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA DEL JOVEN POPULAR

¿Por qué se agrupan los jóvenes?

Para Claudio Duarte[45], existirían diversas explicaciones para este proceso. Un primer ámbito a considerar en las motivaciones juveniles, es que en el Grupo se encuentra un espacio para el reconocimiento social. Pero este reconocimiento no está necesariamente en el sentido de ser aprobado por otras personas, sino que se refiere a la necesidad de ser comprendido y respetado en lo que cada grupo decide hacer. Esta motivación la podemos ubicar en la lógica de ganar estatus social, en el sentido de ser alguien en la sociedad, ser re-conocido/da, y respetada/do, sentirse considerados por unos y por otros. Por ello una de las motivaciones para la participación juvenil tiene que ver con cambiar la imagen que el mundo adulto tiene de los grupos juveniles y de sus integrantes (Duarte, 1994).

Entonces, ¿cómo construir comunidad social desde lo juvenil? Una pista puede ser, tomar en cuenta el lugar desde el cual se hace y quienes son los y las que definen esa construcción. Otra cosa es precisar cuáles son los aportes propiamente juveniles en esta construcción, para no creerse mejor o peor que otras u otros, sino, para otorgarle identidad y especificidad al aporte que se hace.

[45] Duarte Claudio; "Juventud popular. El rollo de ser lo que queremos y ser lo que nos imponen" 1994.

La participación de los jóvenes en organizaciones sociales es un aspecto clave de su vida pública, por cuanto establece su grado de protagonismo en la vida pública. La reflexión que se ha desarrollado últimamente, en relación a la participación social de los jóvenes, ha avanzado desde indicar que han perdido interés en la política, y esta ha perdido centralidad en la vida juvenil. En torno a esta extensa discusión, aparecen preguntas que se dirigen a identificar, el lugar en que se ubican los jóvenes y cómo desarrollan su identidad cotidiana en los espacios públicos. Pareciera que desde los jóvenes se observa un distanciamiento de las formas tradicionales de participación social yno es que no quieran participar, sino que los canales tradicionales de participación los encuentran desvinculados con los intereses de lo que ellos esperan y quieren (Jara, 1999)[46].

Nos enfrentamos a un fenómeno en donde los jóvenes viven su cotidianeidad de manera individual y al reunirse recrean nuevos modos de agrupamiento y organización que se expresa en el espacio público. La nueva forma de entender su relación con lo público, parte por reconocer su identidad desde lo privado, desde sus propios intereses e inquietudes. Su interés por la participación social se expresa de manera distinta, en donde la adhesión a grandes discursos y acciones que vienen dados desde lo público, ya no encuentran respuesta. Esto significa reconocer una nueva forma de establecer relacióncon lo público y cómo los jóvenes construyen identidad y se comprometen en acciones colectivas.

La convocatoria a la que acuden los jóvenes hoy, es aquella que aparece como satisfactoria en lo inmediato, en la medida en que da respuesta a sus necesidades actuales, el aquí y el ahora, sin identificarse con acciones de largo plazo, que pueden ser definidas por otros. El proyecto social juvenil, es esencialmente subjetivo, en la medida que expresa la propia identidad juvenil, entendida como la capacidad que se tiene para desarrollar sus propios medios para alcanzar sus propios fines. Es el logro de los pequeños proyectos que son definidos por los propios jóvenes. Lo colectivo y la identidad adquieren una característica en la medida que ella es transitoria y en este sentido lo colectivo se presenta como un espacio que permite representar la dimensión de la individualidad y de lo subjetivo.

Los escenarios juveniles

¿Cuáles son los escenarios o espacios sociales donde se expresan los jóvenes actualmente? Los escenarios públicos juveniles hay una diversidad tendiente a representar la heterogeneidad cultural y lugares que no pretenden ser desconocidos públicamente. Para los jóvenes lo público representa la subjetivización, en la medida que sus escenarios permiten expresar lo que ellos quieren, lo que buscan y su futuro individual, distinguiendo fuertemente de lo que es un proyecto más colectivo. Los escenarios juveniles permiten expresar las distintas formas de vivir la cotidianeidad compartiendo el espacio del barrio, la población, el trabajo, la barra de fútbol, el carrete, el grupo de música, la universidad; son espacios permiten generan pequeñas identidades,

[46] Ramon Jara Zavala (1999) Jovenes y espacios publicos. Cidpa

en eventos musicales o deportivos, representando rituales que permiten cohesionar a la vez de construir identidades juveniles (Injuv, 1997)[47].

Asistimos a una época en que los escenarios juveniles se construyen desde la cotidianeidad, pero también buscan resaltar momentos que signifiquen quebrar la cotidianeidad. Los espacios rituales producen una dinámica distinta al constituirse como espacios sociales para interacciones abiertas o semi-abiertas como lugares que tiene el propósito de expresar y autoafirmar identidades; allí los grupos irrumpen para sentirlos como espacios propios. Lo interesante aquí es que estos escenarios también son provocativos en el sentido que los jóvenes buscan un público, con el cual retro- alimentarse, allí con la presencia del otro se produce el encuentro y la actuación ritual; en el estadio de futbol, en el concierto musical, incluso en la marcha política.

Hoy asistimos a un cambio cultural donde los jóvenes se relacionan de manera distinta con el escenario público tradicional, en la medida que los contenidos juveniles hoy son definidos por sí mismos y pueden dar cuenta de una identidad heterogénea que busca expresarse libremente (Duarte, 1994)[48].

Pero en el mismo espacio público los jóvenes evitan toda influencia de actores externos asociados al adulto y a cualquier configuración de poder. Este cambio de visión que se fue construyendo desde el final de la dictadura, ha sido parte del proceso de crisis institucional, donde la matriz sociopolítica tradicional - Estado, Partidos Políticos - no dio cuenta de un proceso que no incorporó de manera protagónica a los jóvenes a la sociedad civil, por el contrario, la permanencia de las instituciones más conservadoras, fue generando un profundo rechazo y malestar en las generaciones de los ’90 y 2000.

Para comprender lo anterior hay considerar al menos las siguientes cuestiones: el desplazamiento de una matriz pública desarrollada fuertemente hasta la Unidad Popular y que a partir de la crisis política se fue inclinando fuertemente hacia una matriz privatizadora de la vida; la emergencia de escenarios juveniles; nuevas juventudes que hacen y desarrollan nuevos estilos de expresarse políticamente y los profundos contextos de cambio culturales, sociales y económicos. Las nuevas generaciones se van a encontrar con una sociedad de la desconfianza y donde la inclusión no está asegurada para juventudes diversas.

Efectivamente, pareciera que estamos frente al surgimiento de una nueva cultura juvenil que trasciende lo estrictamente político, en donde aparecen desdibujados los límites tradicionales entre lo público y lo privado constituyéndose como un fenómeno que esta influyendo en las formas de asociatividad de los jóvenes, específicamente en la forma de expresarse públicamente; a esto podríamos llamarle, un modo de expresión de ciudadanía juvenil.

[47] Ver *Cuadernillo Temático* Nº3 “La participación social y política de los jóvenes”, INJUV, 1999.3 Ver el Estudio “Jóvenes de los 90”, INJUV, 1997.
[48] Duarte Claudio. Cit.

Juventudes, política y contexto de cambio

Estos nuevos escenarios juveniles, también tiene su expresión política, a través de la apertura de espacios de participación donde los grandes discursos sociales, se han ido trasladando al sujeto joven. Esta transformación en lo político, es especialmente fuerte en los jóvenes, pues va desapareciendo un tipo de sociedad centrada en relaciones conservadoras y se abren nuevos marcos que nos hablan de un tránsito a otro tipo de sociedad centrada en el día a día, en el desarraigo intergeneracional y su pasado ideológico; para situarse en la incertidumbre y espacios virtuales que no aseguran proyectos de vida (Garreton, 1999).[49]

Lo anterior nos lleva a preguntarnos por el futuro de la democracia. Más concretamente ¿Qué esperan los jóvenes de la democracia, en un nuevo marco de valores y expectativas, en donde su principal demanda es que sean tomados en cuenta? ¿Cómo se presenta la democracia para los jóvenes para permitir el desarrollo de sus identidades como sujetos? En este ámbito, hoy se presenta un bajo interés por participar en organizaciones de tipo políticos, por ser ellas justamente las que no le otorgan la posibilidad de realizar sus iniciativas que los definen como sujetos.

La relación que se establece entre la política y los jóvenes se caracteriza hoy, no por una ausencia de participación, sino más bien por una falta de confianza y credibilidad en cierto tipo de actores y organizaciones, que no son capaces de procesar sus necesidades e inquietudes. Específicamente el problema al que se enfrenta el joven es que la oferta de los partidos políticos, se caracteriza por una incomprensión de las transformaciones que afectan a la política, la sociedad y la misma juventud. Las respuestas que se dan desde las estructuras tradicionales de participación no recogen el sentido del cambio[50].

En este escenario de cambio, no se han creado nuevas instituciones, que den cuenta del proceso de transformación en el ámbito juvenil, la participación que desarrollan los jóvenes da cuenta de una flexibilidad, diversidad y subjetividad que muestran formas diferentes de vinculación entre la política y la sociedad. En este sentido es fundamental comprender que estamos ante un "cambio del paradigma de la juventud" que primó en Chile desde los '60 hasta fines de los '80. Este cambio consistiría en que la política ya no esel eje principal en la constitución de un paradigma y que en esta nueva constitución de diversos ejes de interés, se constituyen también diversos tipos de modelos de juventud.

La juventud ya no puede ser definida con un solo paradigma determinado de la política. En términos estrictos ya venimos mencionando que ya no es posible hablar de juventud, sino de juventudes, donde ya no existe un paradigma único que los constituye como generación y donde el eje sociopolítico ya no es más el que los define a todos. Ello hace que la relación con la política sea muy distinta para cada agrupación de jóvenes y distinta también para cada distinto escenario que las juventudes producen.

[49] Garreton, Manuel y Sepúlveda T.; "Política y jóvenes en Chile: Una reformulación". 1999.
[50] Ver Cuadernillo Temático Nº3 "La participación social y política de los jóvenes", INJUV, 1999.8 Claudio Silva, "Noventas. De maratones, vértigo y sospecha". Ediciones CIDPA, Viña del Mar.

Al fenómeno que asistimos se caracteriza por la expansión y búsqueda de nuevos espacios de participación ciudadana y política de jóvenes en tránsito, en un intersticio entre sus vidas subjetivas y sus necesidades sociales. La superación de los '90 del "no estoy ni ahí", significa reconocer que los jóvenes buscan en lugares distintos a los tradicionales la construcción de su identidad. Esto se expresa en la influencia que sufre la cultura juvenil a través de la cultura musical, audiovisual y virtual que hoy estamos viviendo, lo que repercute en el surgimiento de nuevas sensibilidades juveniles.

¿Será que ya no son posibles los líderes? ¿Será que en las expresiones de consumocultural y en las figuras que lo componen se encuentran los sentidos de representación juvenil que antes eran definidos por la política partidista?

La posibilidad de desarrollar la ciudadanía juvenil, significa reconocer a los jóvenes como una realidad distinta y dinámica que busca ser reconocida como tal. Esto último deja planteado las insuficiencias del proceso de profundización democrática, en la medida que no ha sido capaz de recoger la transición cultural y el cambio juvenil. Por lo tanto, sigue abierta la pregunta por el sentido de la democracia para los jóvenes en un contexto de cambio y acción social.

La política social se orienta desde comienzos del siglo XX al conjunto de los sectores populares, sin establecer distinciones sectoriales entre ellos. Lo anterior se explica en gran medida por la carencia - a lo menos durante las tres primeras décadas del siglo - de un modelo teórico general que permitiera abordar coherentemente el problema de la pobreza (Goicovic, 2000). Pese a lo anterior no cabe duda que, especialmente desde la década de 1930 en adelante, se comenzó a manifestar una clara tendencia hacia una mayor justicia social, fenómeno que se tradujo en un creciente desarrollo social. Los pobres y sus problemas comenzaron a ocupar un lugar importante en la agenda política de los gobiernos de la época.

Los hitos más importantes en esta primera fase del proceso fueron la Ley sobre Enseñanza Primaria Obligatoria (1920), el Código del Trabajo (1931), la creación de la Caja de Habitación Popular (1936), el Servicio Nacional de Salud (1952) y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (1953). Ellos ponen de manifiesto que las principales disposiciones tomadas por las autoridades se centraron en la regulación de las relaciones laborales, las condiciones de trabajo y las remuneraciones de los trabajadores y en la satisfacción de las necesidades de educación, salud, nutrición, vivienda y seguridad social.

La llegada al gobierno de la Democracia Cristiana, en 1964, marcó el comienzo de un sistemático proceso de redistribución del ingreso. El programa social del Gobierno de Eduardo Frei Montalva, claramente influido por las ideas del sacerdote jesuita Roger Vekemans, se planteó la política de "promoción popular" como estrategia para erradicarla marginación social y, por ende, como paso imprescindible para la erradicar la pobreza (Pico, 1994)[51]. Se ampliaron los beneficios sociales para los sectores populares y se

[51] Jorge del Picó: "Perspectivas históricas de la política de juventud", *Primer informe nacional de juventud*, Instituto Nacional de la Juventud, Santiago, 1994, p.132.

comenzaron a ejecutar iniciativas que modificaron la estructura de la propiedad de la tierra (Reforma Agraria) y el acceso y construcción del espacio urbano (Operación Sitio) (Goicovic, 2000)[52].

Es precisamente en este momento cuando la situación de invisibilidad del mundo juvenil comienza a revertirse. Efectivamente, concurren, a mediados de la década de 1960, situaciones estructurales que afectaran de manera importante a los estratos más jóvenes de la población, como la expansión de la escolarización, la ampliación del horizonte cultural urbano a través de los procesos de migración campo-ciudad y la radicalización de los procesos políticos y sociales, en los cuales le corresponderá al movimiento estudiantil -particularmente universitario tener un rol protagónico[53].

En el ámbito estrictamente juvenil, las autoridades de gobierno diagnosticaban que los cambios que en esos momentos afectaban a la sociedad industrial habían generado un profundo desconcierto en las unidades familiares y en la sociedad en su conjunto, siendo los niños y los jóvenes los principales afectados. De ahí, entonces, la necesidad de desplegar una política específica, dentro del Plan Nacional de Desarrollo, orientada a integrar a los jóvenes a este mundo en proceso de cambio. Para esos efectos se creó la *Oficina de Asesoría en Juventud*, la que quedó bajo la responsabilidad del ex dirigente dela FECH, Marco Antonio Roca, y que asumió como tarea específica, el asesorar a la presidencia en aquellas iniciativas que afectaran directamente a los jóvenes (Del Picó, 1994)[54] .

Simultáneamente se creó la Dirección de Educación Extraescolar, dirigida a promocionar el desarrollo de actividades extraescolares tanto de jóvenes adscritos al sistema escolar como con aquellos que se encontraban fuera del mismo. En este caso se apuntaba a la ejecución de actividades que permitieran hacer un "buen uso del tiempo libre" de los jóvenes, previniendo de esta forma su temprana sociabilización en el mundo del alcohol. Ese mismo año (1968) se creó la Oficina Nacional de Servicio Voluntario, a la cual se le entregó la responsabilidad de sistematizar el trabajo solidario de los jóvenes en sus comunidades, adquiriendo especial relevancia las campañas de alfabetización[55].

Durante el gobierno de la Unidad Popular, no es posible advertir la existencia de una política de juventud. Pero no es menos efectivo que se le asignó a los jóvenes un rol estratégico, en cuanto actores y conductores, en el proceso movilizador que debía conducir al socialismo. Sus tareas específicas tenían que ver con las campañas de alfabetización – concientización -, campañas de salud, balnearios populares, etc., que se desplegaban especialmente entre y con pobladores y campesinos. Mirado desde esa perspectiva, en este caso sólo estamos en presencia de una visión más radical del rol quele correspondía a los jóvenes en la política de "promoción popular". A partir de 1973 el

[52] Mariana Paz Schkolnik y Luis Eduardo Riquelme.
[53] Una visión crítica del rol de los jóvenes como agentes del cambio político y social se encuentra en e l trabajo de Sergio Luzzatto: "Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)", en *Historia de los jóvenes*... En él sostiene que el concepto de "juventud revolucionaria" es parte del imaginario político construido a partir del siglo XIX. Ello porque la presencia de la juventud en los acontecimientos políticos de ese siglo es más bien contradictoria. Se sitúa simultáneamente junto a las propuestas más radicales, pero también en la defensa del orden establecido.
[54] Jorge del Picó. Cit..
[55] Ibid.

objetivo de las políticas sociales fue la erradicación de la extrema pobreza, a través de una serie de políticas selectivas y focalizadas dirigidas a la franja más pobre de la población.

El Estado abandonó su rol "benefactor" y concentró su esfuerzo asistencial en los grupos que no estaban en condiciones de satisfacer por sí mismos sus necesidades más esenciales. La política social, orientada sobre estos criterios, conllevó el traspaso de muchas responsabilidades públicas al ámbito de la empresa - previsión, educación, salud, etc.-, a la par que se profundizaban las inequidades en la distribución del ingreso. Para atender los requerimientos del mundo juvenil el régimen militar creó la Secretaría General de la Juventud, la cual intentó cooptar a los jóvenes en torno a los objetivos de refundación nacional que se proponía la dictadura. El período de mayor desarrollo de este modelo se encuentra entre 1973 y 1982, coincidiendo con la fase de repliegue del movimiento popular. Pero el desgaste del régimen y su pérdida de influencia y legitimidad social, especialmente a partir de las protestas populares - protagonizadas mayoritariamente por jóvenes urbano populares - , repercutió en la Secretaría General de la Juventud, la que colapsó como instrumento político a fines de la década de 1980.

En este período, que se cierra a fines de la década de 1980, los jóvenes sólo son reconocidos en cuanto estudiante y a partir de ello, que se constituyen instancias para desplegar un movimiento social. Sólo a partir del fenómeno de las protestas sociales antidictatoriales, los jóvenes van a emerger en la escena nacional como protagonistas, diferenciados del movimiento social popular urbano (Wenstein, 1989)[56]. Es precisamente a partir de estos fenómenos que comienza a perfilarse la política social de juventud. Las carencias, exclusiones y puniciones de que fueron objeto los jóvenes durante el gobierno autoritario y el rol que adquirieron sus movilizaciones en el marco de la lucha por la recuperación de la democracia, los revelaron, de cara a la década de 1990, como sujetos de una política específica orientada a integrarlos al proceso de modernización y democratización de la sociedad y el Estado. De esta manera, el asumir y cancelar la deuda social con los jóvenes, se convirtió en la orientación y en el eje fundamental sobre el cual debía descansar la política social de juventud en la última década del siglo.

En el nuevo escenario que se inauguraba, los enfoques teóricos que orientaron la definición de política social de juventud fueron heterogéneos. En todo caso predominaron originalmente - y aún continúan haciéndolo - básicamente dos paradigmas. Por una parte la noción de integración social, que descansaba en la percepción de los jóvenes como anómicos; y el enfoque sobre el daño o riesgo psicosocial, que aludía a la condición social que afectaba a un desarrollo sano de la personalidad (Cortez, 1994)[57]. En ambos casos los jóvenes pasaban a convertirse en objetos de políticas remediales y no en sujetos con capacidad de co-construir ciudadanía a partir de su propia realidad social y cultural. Es

[56] Al respecto se pueden revisar los trabajos de José Weinstein: "Los jóvenes pobladores en las protestas nacionales (1983-1984). Una visión sociopolítica", CIDE, Santiago, 1989; y Los jóvenes pobladores y el Estado, CIDE, Santiago, 1990.

[57] El concepto de daño psicosocial pone el acento en los comportamientos juveniles que lo expresan y no en las circunstancias que lo generan, es por ello que incide en la estigmatización de los jóvenes, no atribuyéndoles la capacidad de comprometerse activamente en la transformación de sus situación. Flavio Cortez: «Fundamentos, características e institucionalidad de la política social juvenil en Chile», Primer informe nacional de juventud, Instituto Nacional de la Juventud, Santiago, 1994, p.156

precisamente a este nivel donde se explicita la tensión fundamental entre la política social y el mundo juvenil, es decir, la tendencia de los jóvenes de crecer hacia lo que quieren ser-hacer - capacidad de producción y auto producción de identidad - o ser lo que la sociedad quiere que sean – la internalización de los estereotipos y la carencia de posibilidades.

Los objetivos implícitos en la política social juvenil van a tender a conformarse en torno a dos ejes, por una parte, ofrecer oportunidades y brindar recursos para que los jóvenes pudieran prepararse para enfrentar la vida adulta - especialmente en el aprendizaje de los roles que a futuro les tocaría asumir - y por otro lado, generar condiciones para la conformación e integración de la personalidad, de manera de permitirles alcanzar una clara y reconocida identidad social. En función de ello los criterios operativos de la política debían ser básicamente dos; la universalidad, para aquellos servicios que debían ser provistos de manera general, y la selectividad para aquellas necesidades que debían ser atendidas de manera focalizada.

La política social dirigida a la juventud se va a orientar básicamente a integrarla en la sociedad moderna sobre la base de un modelo cultural hegemónico, es decir, civilizarla o desbarbarizarla; y competir en el mercado productores y consumidores[58], en síntesis, el énfasis formativo se plantea respecto del individuo y no en relación a la colectividad, negando a los jóvenes canales expeditos de integración.

Ser joven ciudadano y popular

El joven poblacional, o joven urbano-popular, se enfrenta diariamente al desempleo o al subempleo. Su vida gira en torno a la inactividad: no estudia ni trabaja y generalmente, tampoco ayuda en el hogar (Molina, 2000)[59]. Durante los 80, "estos jóvenes fueron clientes importantes de los improductivos y mal remunerados planes de empleo impulsados por el estado; el Programa de Empleo Mínimo (PEM), y el Programa de Empleo para los Jefes de Hogar (POJH), fueron las únicas iniciativas públicas frente a la cesantía de esos años. No es extraño entonces que se hable aún de la juventud como la edad de la espera.[60]

Ésta fue una generación que durante un largo período fue despreciada como potencial humano, generándole graves daños psicosociales muy difíciles de reparar a través de políticas de gobierno (capacitación laboral, centros de rehabilitación, etc.). Tanto en los '80 como en la actualidad, el joven popular-urbano enfrenta una marginalidad tanto en el empleo como en la vivienda (muchos viven en calidad de allegados), en la salud (drogadicción, alcoholismo) y en la educación. Sin embargo, tristemente, es ésta marginalidad la que ha posibilitado el "reconocimiento" de la juventud por las ciencias sociales y los programas de gobierno.

[58] El carácter coactivo que asume el proceso integración de los jóvenes, puede ser analizado en Juan Carlos Gómez: "La capacitación laboral juvenil: una forma de disciplinamiento social de los pobres. Chile 1991-1994", *Documento de Trabajo* Nº7, Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS, Santiago, 1996.

[59] Juan Carlos Molina (2000) Juventud y tribus urbanas. Ultima Década Nº 13 Santiago

[60] José Weinstein (1989). "Problemas de Juventud, desafíos de la sociedad chilena". Documentos de Discusión. Santiago. CIDE

Según J.C. Molina, éste "reconocimiento" parte de una premisa ético-moral: los jóvenes están en un proceso de formación y es el momento de adecuarlos a la normativa social vigente. Esta concepción está enmarcada en un deber ser que niega la identidad propia de cada joven. Según el proyecto Chile Sustentable, tanto las ciencias sociales como los programas de gobierno encauzan al joven "hacia las tareas de producción y consumo, y quieren transformarlo pronto en un ciudadano integrado al orden social establecido".

> *La ideología del ascenso social se inculca como mentalidad de generación a generación, expresada en un discurso que promueve dos actitudes ante el futuro: devoción a la promesa y atrevimiento para cumplirla; de conjunto representan una barrera que antepone el dicho "no tenemos oportunidades". Así la recepción de la promesa de futuro se transforma en un acto de fe colectiva (Abarca, 1996)*[61]

Sabemos lo que sucede con aquellos jóvenes que desconocen dicha promesa. Los denominados aplanadores de calles, los cabros de la esquina, comienzan a ser un problema en barrios y comunas. Pasar el día en la calle, sin hacer nada, jugando video juegos, o bien consumiendo alcohol, es visto por la comunidad como un acto de rebeldía, un factor que llama a la delincuencia.

> *En todas las grandes ciudades la situación de los niños y jóvenes que han optado por la calle va en aumento. El espacio urbano, símbolo capitalista de expansión y desarrollo, se convierte en un lugar de vida para estos niños y jóvenes. Las principales razones invocadas por los distintos autores para explicar el fenómeno son: la marginalidad urbana acaecida desde el industrialismo de los 60, la pobreza como una cultura productora de dificultades sociales; la familia en crisis; la economía globalizadora; el individualismo creciente y la falta de solidaridad (Tijoux, 1998)*[62]

En las calles particularmente, el fenómeno del consumo de alcohol posee diversas lecturas políticas y sociales enfocadas en torno a la población juvenil. Por su parte, las autoridades de gobierno se preocupan por la temprana edad en que los jóvenes comienzan a consumir alcohol.

> Todos los fines de semana me toca sacar a niños y niñas de los jardines, desde doce años para arriba, que se esconden a tomar vino en caja y pisco. El problema es que la falta de experiencia les hace emborracharse hasta el límite de quedar botados. Hace una semana una niña de 13 años se intoxicó, tuvimos que llamar una ambulancia para que se la llevara (Nochero discoteque capitalina).[63]

Se desprende del diagnóstico juventud-alcohol, un tipo específico de dispositivo discursivo que moviliza y explicita - a través de la opinión pública - fuerzas policiales e instituciones asistenciales; un artefacto de control activado en los '80 por el régimen militar que facilita una reconstrucción arbitraria del sujeto juvenil popular por parte de la institucionalidad operante, movilizando discursos morales, médicos, psicológicos y sociales basados en una juventud amoral, enferma e inadaptada. La política que abordaba el mundo juvenil popular durante el régimen dictatorial, tenía como objetivo ejercer control sobre un tipo

[61] Humberto Abarca (1996): "Viaje al centro de la jungla: el discurso juvenil sobre el futuro". *Proposiciones* Nº 27. Santiago: Ediciones SUR, p.13.
[62] María Emilia Tijoux (1998): "Jóvenes de la calle: realidad de la Región Metropolitana". Santiago. Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS, pp.256-257.
[63] *La Tercera*, Reportajes, Santiago, 31 de febrero de 1995.

de joven problema, articulado en torno a las variables: pobreza, alcoholismo y delincuencia (Molina, 2000). Con estas instalaciones discursivas, los aún operantes artefactos de poder hacia los '90 van a continuar desarrollando de forma legítima sobre los cuerpos de los infames, que al igual que con las brujas, los leprosos y los locos en siglos anteriores, se van a ir transformando en chascones, trashers, drogadictos, encapuchados y las barras bravas, como los nuevos infames que entran en el mercado de la ortopedia social.

La violencia en la urbe popular

La juventud urbano-popular experimenta un acostumbramiento a la violencia, producto de una socialización afectada directa o indirectamente por hechos violentos: autoritarismo del gobierno y los mecanismos de control implantados por éste, rechazo y desconfianza dentro del mundo adulto, violencia verbal y/o física por parte de sus pares, resultan lógicas las conductas violentas en un contexto donde los jóvenes populares son socializados y marginados violentamente. Sin embargo, la violencia en el mundo juvenil no puede ser explicada únicamente a partir de las variables pobreza y marginalidad. Más que un acto de resentimiento, la violencia juvenil está legitimada como una forma de resolución de conflictos y como fórmula para adquirir estatus y privilegios que responde a una violencia estructural de la sociedad moderna, que afecta mayoritariamente a sectores empobrecidos.

La violencia corporal, la agresividad física, es detonada por una necesidad de contacto, el gusto por una violencia que proporciona - en una perspectiva de lo inmediato y de lo racional - la sensación del calor, la pasión y la adrenalina. Por otro lado, la violencia contra la propiedad corresponde a algo distinto y absolutamente simbólico, éste es un "sacrificio de objetos pertenecientes a lo público y lo privado en una sociedad que celebra hasta la saciedad el culto al objeto y la materialidad por sobre la condición humana".[64]

Muchos jóvenes, no necesariamente pandilleros, buscan a tientas un escape a la marginalidad a través de actividades extraordinarias y/o relaciones comunitarias como son: la música (hip hop, punk, trash, hardcore), el deporte (clubes deportivos amateur, barras), la religión (iglesias protestantes, las misiones), la política (militantes, encapuchados, Okupas), etc. El problema surge y se queda cuando el comunitarismo en general y especialmente la alternativa de asociatividad juvenil, no tiene cabida en los esquemas teóricos de la modernidad liberal, tal como se define desde el neoliberalismo chileno (Tijoux, 1994).[65]

> *En el mercado libre soy vacante, pero sepan que no fui mal estudiante. Pero más fuerte fue la economía y la urgencia de tener para comida (ILLAPU)*

Existe conciencia entre los jóvenes urbano populares que en este sistema se obliga a ser funcionales al modelo económico, o de lo contrario, se exponen a ser marginales y perseguidos por la sociedad, y eso va generando un profundo malestar que cada cierto

[64] Pérez-Oriol Costa y otros (1996): *Tribus urbana. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós

[65] María Emilia Tijoux (1994): "Juventud popular en peligro de vida". *Proposiciones* Nº 24. Santiago: Ediciones SUR.

tiempo explota en crisis sociales configuradas representados generalmentea través de los movimientos estudiantiles.

Las políticas públicas en torno al mundo juvenil llevadas a cabo en dictadura, oscilaron entre la "mitología y el estigma", haciendo "justificables" los actos de represión ante la opinión pública. El accionar político frente a este grupo será principalmente implementada desde la vigilancia, naturalizando hasta nuestros días la instalación discursiva del joven como un problema. Ahora sabemos que la llamada participación de la juventud en la política no es tal, ya que, tan sólo para plantear sus demandas los jóvenes han tenido que luchar principalmente en las calles.[66]

El joven poblacional, el joven "marginado", va a tener siempre una enorme energía expresiva; el "no ser escuchado" no frustrará sus inquietudes de participación. El barrista, por ejemplo, siempre va a canalizar su energía expresiva en el Estadio, en el Tablón y en las calles y su expresión será siempre una acción social y política relevante. Las pandillas juveniles son constructoras de espacios, la esquina, la plaza o del rincón bajo la escalera del block. A su manera construyen espacios en las sombras y con esto van armando tejidosocial, redes, como construcción de identidad y lenguajes. El "ni ahí" es una creación lingüística que puede sintetizar una cultura popular juvenil malestar, pero creativa, que comienza a circular desde los '90 hasta nuestros días, junto a la oralidad y musicalidad delhip hop.

Podemos observar energía expresiva en diversos grupos juveniles populares urbanos grupos muchas veces excluidos, vistos por las ciencias sociales como jóvenes víctimas, y apelando a la clásica visión paternalista del Estado. Los jóvenes se arriesgan también a ser atrapados por la administración del Estado y sus prácticas de cooptación; porque sus expresiones no son comprendidas en su real dimensión, y se mantienen en la manipulación política de liderazgos juveniles que parten de una conceptualización del mundo juvenil popular ya estigmatizado.

Cuando los jóvenes no tienen a su alcance los medios para expresarse y relacionarse con su entorno como desean, desarrollan distintas maneras auténticas y creativas para auto otorgarse un sentido comunitario de historicidad. En esta búsqueda muchos integran agrupaciones que en las que se manifiestan fuertes redes solidarias, a través de actividades lúdicas, sociales, políticas o culturales. Se van definiendo sus modos de participación ciudadana como un ejercicio de derecho que mayoritariamente se expresaen los espacios públicos y expresiones ligadas al arte, la música, la batucada, el baile, la poesía, la plástica, el circo, el malabarismo, entre otras.

La participación juvenil en organizaciones se vincula al uso del tiempo libre, es decir, tienen lugar fuera de las actividades centrales de estudio y trabajo. En este sentido, lafalta de espacios de acción cultural o re-creacional provoca que los jóvenes pobladores hagan un uso importante de los lugares públicos como calles, plazas y parques.

[66] Daniel Contreras (1996) (compilador): "Jóvenes de los 90". Santiago: Vicaría Pastoral Social. Intervención de Gabriel Salazar, p.26

Para Weinstein, el espacio ocupado por la tribu, grupo o colectivo le permite la oposición simbólica de un "afuera" y de un "adentro" que ayuda a la (re)construcción no de una, sino de dos identidades; la propia y la ajena. Las agrupaciones juveniles se apropian de distintos espacios urbanos, que simbólicamente responden a las siguientes funciones expresivas:

- De pertenencia: Los lugares a los que pertenezco y que por eso me pertenecen. Puntos de referencia territorial para todos los miembros del grupo, esos lugares especiales suscitan un especial sentimiento de posesión, pero también un ámbito seguro en el que la tribu ejerce un control más directo sobre los acontecimientos. Un bar punk es un ejemplo de ese espacio de pertenencia, así como la zona norte del Estadio Nacional lo es para Los de Abajo.

- De representación: Los lugares en que me represento (a mí mismo y a los demás) como miembro de una tribu, similar a todos sus miembros y distinto a todos los demás. Se trata del lugar en que se exhibe el aspecto más superficial, espectacular de la identidad, a través de la máscara. Aquél en que se luce el uniforme más completo y por ello más representativo.

- De actuación: Los lugares en donde se persiguen los objetivos lúdicos y/o existenciales del grupo. Son espacios que pueden coincidir parcialmente con los dos anteriores, ya que el territorio de la actuación puede ser también el de representación de la identidad.[67]

Todos los espacios ganados por la tribu o las pandillas serán de alguna forma defendidos. Los enfrentamientos entre tribus se agudizan particularmente en las ciudades densamente habitadas y a menudo pueden traducirse en acciones criminales con carácter delictual. Es común que la seguridad que se manifiesta, a través del apretado tejido de relaciones afectivas al interior de un grupo posibilite al joven participar en acciones violentas o delictivas; para ello el sentirse un sujeto anónimo es crucial, siendo un anonimato que no entra en contradicción con su identidad, todo lo contrario, un anonimato que le permite fortalecerla. Según Weinstein, al interior de una pandilla: "se disminuye lo que lo separa de los demás y se acentúa lo que tiene en común";[68] este sentir en vez de aislar al joven como individuo, lo compromete, lo encauza, lo contagia y loconvierte en cómplice del accionar de sus compañeros.

> *Yo sabía que él participaba desde hace dos años en esta pandilla rapera, y sé que siempre se juntaban a jugar, a bailar y a ir a fiestas como todos los niños de su edad (Madre de joven rapero detenido en una riña).*[69]

La agresividad y la violencia que ha caracterizado a muchas pandillas no se pueden explicar por fuera de la realidad económica y política chilena. Al estar insertos en un mundo competitivo, un mundo en que se espera que su accionar sea económicamente funcional al sistema neoliberal, y sin embargo, no tener en sus manos oportunidades que

[67] Pérez-Oriol Costa y otros: op. cit.
[68] José Weinstein: op. cit.
[69] *Las Ultimas Noticias*, Reportaje "Un rap triste", Santiago, 27 de abril de 1996.

le permitan formar parte del modelo; no es extraño entonces que el joven poblacionalse aísle y le guarde rencor al sistema económico y político que le dio la espalda.

En las tribus urbano populares - piños, agrupaciones, pandillas - la violencia tiene un carácter simbólico; destruir o atacar todo aquello que tiene un carácter "institucional", aquello que es "ajeno", lo que ha sido "impuesto"; esto incluye no sólo la propiedad pública y privada entre los que se encuentra – en ocasiones - el liceo público, sino tambiénlos valores ético-morales impuestos por la sociedad. Junto a esto, la violencia es gatillada por una necesidad de contacto donde los jóvenes que optan por manifestarse de manera violenta, particularmente en forma grupal, no lo hacen sólo en plan de ser vistos - lo cual no deja de ser importante para ellos -, sino en busca de contacto físico, muchas veces porque no lo encuentran en otro ámbito que no sea ése.

> *Las tribus son un ámbito de contacto físico, una oportunidad para la cercanía de los cuerpos y de los sentidos, una ocasión para la evasión de un mundo demasiado frío y tecnologizado que ha hecho de la distancia y el aislamiento su naturaleza propia. (Molina, 2000).*[70]

Debemos comprender también que toda agresión física o hecho violento - tanto peleas como destrozos -, permiten al joven agresor ser protagonista de un hecho real y definitorio. El joven experimenta el miedo, el dolor, el odio, la adrenalina, es quien participa en el escape o en la persecución, es el agresor, es el agredido. La búsqueda de esta peligrosa experiencia no puede entenderse sin tomar en cuenta que los espacios socialmente dados para que un joven poblador pueda ser protagonista en nuestra sociedad son extremadamente limitados. La tribu no sólo devuelve el protagonismo al joven popular, al mismo tiempo le ofrece la protección que necesita - dado que su papel protagónico no es admitido por el resto de la sociedad.

Los investigadores de las tribus urbanas, - las que ahora contextualizamos como grupo o piños de jóvenes populares - destacan la importancia que tiene el contacto físico para los jóvenes; como hemos señalado, compartir un espacio físico en el cual el roce resulte inevitable es algo que ellos buscarán a menudo. Las discotecas, los bares, el estadio y más tarde la calle y la propiedad privada ubicada en el espacio público; casas, luminarias, micros, etc., suelen ser los lugares preferidos. En el estadio las barras bravas, la fisicidad seexpresará a través de una agresión simulada.

Empujones, puñetazos y posturas de artes marciales, comportamiento típico de la adolescencia que alcanza el paroxismo cuando se celebra un gol del equipo propio. Los empujones y los contactos aumentan entonces en cantidad e intensidad, en medio de una explosión de alegría y emoción que se manifiesta como "festividad incontrolada".

Generalmente los barristas celebran y observan el partido de fútbol sin verlo, más bien, recurren a ritualidades propias entre el grupo que está en ese espacio para ellos mismos.

Doris Cooper considera que al contrario de lo que suele creerse, la pandilla ayuda al joven a insertarse en un núcleo. Las pandillas más violentas, señala, son aquellas con mayor participación, por lo tanto las que se forman en los barrios urbanos populares.

[70] Oriol costa, Pérez Tornero, Fabio Tropea; "Tribus Urbanas" (1996). op. cit., pp.13.

> Hay una gran diferencia con las clases altas, donde la pertenencia a pandillas es parte de un proceso de transición que vive la juventud. En las poblaciones los jóvenes ingresan a las pandillas en una edad inferior y tienen un proceso de inserción más largo. Se van dando cuenta de que la estructura de oportunidades está cerrada para ellos, por lo que no tendrán acceso a una buena educación. Saben, por lo tanto, que no lograrán roles profesionales con buena remuneración económica, y que su destino, probablemente será vender en las micros o ferias libres (Cooper, 1999).[71]

Muchas veces, en vez de integrar pandillas los jóvenes se suman al mundo del hampa, o bien, optan por integrarse a iglesias evangélicas, satisfaciendo de otra forma su necesidad de crear vínculos societales. En la vida del joven popular (no siempre pandillero) se cruzan las variables: a) pobreza y marginalidad; b) frustración ante un futuro incierto; y, c) falta de lazos afectivos familiares.

La constante es sin duda, la búsqueda de pertenencia. De acuerdo a la tesis desarrollada por Costa, Pérez y Tropea, frente a la incertidumbre y al vacío comunicacional con que la sociedad des-acoge al joven (popular), el fenómeno de las tribus urbanas se plantea finalmente como una respuesta social y simbólica, frente a la excesiva racionalidad burocrática de la vida actual, el aislamiento individualista a que los someten las grandes ciudades y la frialdad de una sociedad extremadamente competitiva.[72]

Es tentativo concluir que aquello que el joven poblacional encuentra en este tipo de agrupaciones, de ninguna forma podría encontrarlo individualmente, especialmente en una sociedad consumista, que diariamente rinde culto a la imagen, dejando a un lado lo vivencial, lo propio del contacto humano. De esta manera, la tribu, el grupo o el piño, se plantea para el joven como "potencia agregadora frente a un poder que disgrega"(Costa, Pérez y Tropea, 1999).[73]

[71] Doris Cooper: "En los jóvenes, la frustración se ha incrementado". *La Nación*, Santiago, 15 de marzo de 1999.
[72] Pérez-Oriol Costa y otros: op. cit., pp.11.
[73] Ibid, p.14.

Participación comunitaria de los jóvenes populares

Al hablar de la participación de los jóvenes populares, en el desarrollo del presente texto, interesa rescatar aquellos aportes juveniles relacionados con la construcción de comunidad, participación juvenil que alude a acciones que los jóvenes se generan en el ámbito comunitario, tal vez, porque es allí donde se encuentran y construyen espacios autónomos de protagonismo.

Los jóvenes son sujetos singulares que también se equivocan, que no son tan héroes o sujetos históricamente romantizados que todo lo hacen bien. Se trata de no extremar posiciones en las críticas al sistema adulto céntrico, pero tampoco hacia la configuración de un joven heredero de toda la verdad. Al momento de observar las juventudes no existen ni recetas ni técnicas con la cuales mirar y encasillar a los jóvenes. Digo esto, pues hasta aquí hemos hecho una revisión de juventudes enmarcadas hacia un lado de la vía, ellado de la pobreza, el lado de la exclusión juvenil.

> *"No te conformes con mirar, en los '80 tu rol es estelar. Tienes la fuerza, eres actor principal"*[74]

Ser joven en Huechuraba, no es lo mismo que ser joven en Vitacura; con esto reafirmamos la idea de juventudes y las diversas formas de ser joven de acuerdo a las historias, lugares y pertenencia territorial, dimensiones que construyen ciertos capitales en el sujeto; económicos, culturales, sociales, simbólicos y hasta corporales distinguiendo radicalmente a las diferentes juventudes[75].

Vivir en la población implica asumir una cotidianidad marcada por los efectos que la pobreza y los factores de riesgo que de ella devienen; delincuencia, drogas, falta de espacios recreativos, hacinamiento, etc. Pero de la misma forma, estos escenarios de precariedad y permanente crisis, obligan la producción de socialidades como la colaboración, solidaridad, organización vecinal y la constitución de espacios socio históricos como la feria libre, los clubes deportivos, hasta los *conciliábulos*[76]; espacios asociativos de mayor riqueza cultural. Vivir en la esquina como lugar de reunión y amistad aporta distintivas formas de hacer mundo a diferencia de quienes ven – por ejemplo – a los centros comerciales como espacios públicos donde construir amistad.

Para muchos, hoy día los jóvenes no aportan a la sociedad porque no tienen la misma participación, masividad ni expresión que en la época de los '80. Hoy las formas de manifestación son distintas tendiendo a provocar a la autoridad y a la normativa a través de una serie de nuevas expresiones; grafitis, rock, rap, barras bravas, grupos de esquina.Al contrario de lo que muchos piensan, son múltiples las expresiones juveniles de crítica social con las que se buscan construir nuevas formas de relaciones humanas. Estas

[74] Grupo Musical Los Prisioneros
[75] Patrice Bonnewitz; "La Sociología de Pierre Bouerdieu". Nueva Visión 2003.Pp. 46,47.
[76] Nombre con el que denominan los jóvenes Hip Hoperos a los lugares públicos en donde se reúnen los fin de semana. Sistematización año 2006, Escuela Popular de Arte, Peñalolen, Corporación Crece.

situaciones llevan a los jóvenes a sentir molestia, desencanto, rabia por la mentira organizada.

"Soy hijo de ese tiempo son colores que no dejo volar mis ilusiones; Soy de los que por soñar, que esto puede cambiar, buscó motivar vida para crear"[77]

Este es uno de los elementos más potentes del mundo juvenil popular. Existe una forma de contrarrestar todas las cargas negativas que se recogen del aprendizaje cultural cotidiano e histórico que se expresan en la capacidad de soñar, de elaborar ideas, idealesy formas distintas de hacer, vivir, amar, etc. Es cierto que en los sectores populares también se encuentra mucho desencanto y frustración y esta capacidad de sueño parece ser permanentemente negada. Sin embargo, si se indaga hacia el fondo de las voces, de los ojos, de las tristezas y de las risas, se encuentran aquellos sueños de los que hablan los jóvenes.

> *"Los muchachos de la esquina se van juntando por la ribera sur de la población. Consigo traen a cuesta la esperanza de un pueblo traicionado y en cuestión".*

Este canto producido por jóvenes del Grupo Cuadra Andina de la Granja Sur, hace énfasis en la importancia del grupo juvenil como ámbito para la participación la expresión de las posibilidades de construcción de alternativas comunitarias. El grupo juvenil genera sentido de pertenencia y vitaliza la construcción de identidades.

Es precisamente la música una de las dimensiones de expresión más importantes con que las generaciones juveniles (diversas) van a poder expresar sentimientos a partir de la segunda mitad del siglo XX.

[77] Un poco de mi vida; canción grupo chileno ILLAPU

CAPITULO III: SISTEMA EDUCATIVO EN EL MUNDO POPULAR

El liceo en el mundo popular

La construcción social del joven popular requiere de espacios donde también es necesario desarrollarse culturalmente. Para construir sus relaciones sociales se requiere además de los espacios como la calle, la plaza, el estadio, etc., aquellos espacios institucionales que determinan de manera previa y normativa al sujeto; la familia, la escuela, el liceo. Este

último es uno de los principales lugares donde el joven construye junto a sus pares su identidad.

> "todos lo lunes te hacen cantar el himno nacional, con devoción tendrás que mirar la bandera y también a esos héroes históricos que dieron la vida por ti....sin que lo pidieras..." Desde pequeños la familia y después la escuela y luego el liceo se convierten en lugares en que mas se aprende a ser lo que la sociedad espera de cómo seamos".[78]

Uno de los discursos más reiterativos que transmite la formación escolar esta relacionada con las imágenes de héroes, batallas militares e historias fantásticas que en la historia chilena fueron más bien derrotas que triunfos, o bien fueron matanzas ejercidas desde los militares sobre el pueblo pobre de Chile[79]. Son precisamente estos modelos de aprendizaje escolar los que se enseñan como imagen de respeto y autoridad en el imaginario simbólico que la escuela se encarga de reproducir culturalmente.

> "Pero en algún momento de nuestra vida, nos damos cuenta de que tal heroísmo no es tal y que al parecer el señor O'higgins, tenía con el señor Carrera luchas de poder personal muy parecidas a las actuales, y que el amor a la patria es consecuencia solo para y desde los militares. También parece ser que "nuestro padre" no es tan santo como nos decían que había que ser, por que golpea a nuestra madre y ella no es tan derecha como siempre dijo, porque sigue con él a pesar de no amarle..., y para más complicaciones, alguien nos da la mala noticia de que el viejito pascuero no existe y que es un invento mercantil para ganar dinero a costa nuestra"[80]

Estas situaciones llevan a los jóvenes a sentir molestia, rabia, desencanto por la mentira organizada haciendo surgir una creciente sensación de rechazo que lleva a evitar la incorporación de esta simbología histórica. La respuesta de toda una generación ha sido la auto marginación y el distanciamiento al percibir que la información del discurso escolar promueve un tipo de conocimiento percibido como una mentira.

¿Cuál es entonces la salida a un sistema que opera restringiendo, censurando y limitando las potencialidades humanas?

La prácticas juveniles por esencia atávica conllevan un enfoque crítico en cada una de las generaciones modernas, siendo su primera paradoja, superar o moldearse con el adultocentrismo que a su vez ha sido condicionado por las instituciones del estado moderno. Por ello este proceso de chesion social del joven implica una lucha permanente con los distintos sistemas para abrirse paso y lograr autonomía con el propósito de contar en definitiva, con espacios que le sean propios a los jóvenes y sus intereses, territorios, o deseos.

Un importante aliado de estas prácticas, ha sido el conocimiento académico que va a obligar a las políticas públicas a considerar la categoría juvenil como una etapa vital que debe ser revisada y atendida por el estado y la sociedad. Sin ir más lejos, el descubrimiento de las *inteligencias múltiples* (Gardner, 1983)[81] van a impactar positivamente en la formación docente y por lo tanto en el sistema escolar. Y aunque con

[78] Texto extraído de un foco grupal Peñalolén. Sistematización. Corporación Crece 2005.
[79] https://www.archivochile.com/Historia_de_Chile/sta-ma2/2/stamatexrel000005.pdf
[80] Ibidem
[81] Haward Gardner (1983) Teoria de las inteligencias múltiples. Universidad de Harvard

una fuerte resistencia del mundo institucional y adulto, también ha sido bien vista en los espacios del trabajo, que desde una sociedad de mercado ve como unaoportunidad para la reducción de costos en recursos humanos, permitiendo una labor máseficiente y efectiva cuando de verdad son utilizadas las potencialidades de cada persona.

En el sistema escolar las prácticas artísticas implican una transversalidad, es decir constituyen una categoría que tiene la capacidad de articularse con cada una de las inteligencias existentes; lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal - cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. En todas ellas la creatividad, la lúdica, la expresividad, el desarrollo del potencial humano se puede llegar a desplegar bajo la sola condición de la voluntad política e institucional del estado. Ahora bien, es evidente que en el sistema escolar actual, no son precisamente un factor central entre los resultados de aprendizajes; en pleno siglo XXI permanece un ideario retrasado que vienen del SXIX que ve el pleno desarrollo humano acotado a solo dos de estas categorías; el lenguaje verbal y la lógica matemática.

Son varias las generaciones de jóvenes estudiantes de liceos públicos populares de quienes se espera resultados de aprendizaje adecuados para el mundo del trabajo, aunque vivan una realidad que impida su desarrollo cognitivo, emocional y ciudadano. Aparece con esto una paradoja insalvable; cuando el duopolio del conocimiento (lenguaje verbal y lógica matemática) se instala al centro del aprendizaje, excluye al mismo tiempo, las potencialidades de todas las inteligencias posibles de desarrollar, especialmente las creativas y artísticas. Se pierde la oportunidad de dar sentido a un aprendizaje integral, que permita mayor sentido y eficiencia, no solo al sistema educativo, también al mundo del trabajo y al desarrollo ciudadano donde se situaran los jóvenes en su etapa adulta llena de nuevas complejidades.

Qué es un Sistema

Siempre que se habla de sistemas se tiene en vista una totalidad cuyas propiedades no son atribuibles a la simple suma de las propiedades de sus partes o componentes Sistema es un todo organizado y complejo; un conjunto o combinación de cosas o partes complejas y unitarias[82]. En las definiciones más corrientes se identifican los sistemas como aquellos conjuntos de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directa o indirectamente unido de modo más o menos estable y cuyo comportamiento global, persigue, normalmente algún tipo de objetivo.[83]

Existen tipos de sistemas en cuanto a su composición; están los físicos o concretos, compuestos principalmente por objetos, equipos, maquinaria y cosas reales. Están los sistemas abstractos, compuestos por conceptos, planes, hipótesis e ideas; muchas veces solo existen en el pensamiento de las personas. Y finalmente están los sistemas vivos, que se componen por organizaciones y estructuras sociales humanas. Según el alemán Bertalanffy, generador de la *Teoría General de Sistemas*, sus propiedades no pueden ser

[82] Bertalanffy, L. V. (1971), Teoría general de sistemas, Instituto Librario Internationale, Milan
[83] ibidem.

descritas en términos de sus elementos por separado; su comprensión se presenta cuando se estudian globalmente.

La primera cuestión que se comienza a observar en las anteriores definiciones está dada en relación a que los sistemas se encontrarían en la diversidad del mundo objetivo y subjetivo, es decir, no solo aquellos componentes materiales o naturales pasarían a conformar parte de un Sistema, también estarían los componentes abstractos en donde se establece la concepción subjetiva de sistemas distintos. Para nuestro tema de interés nos podemos ubicar en los sistemas sociales, compuestos por organismos, grupos o estructuras que funcionan más o memos de la misma forma, donde se despliega el concepto de complejidad[84].

Principios de un sistema social

Un sistema social, es un conjunto de relaciones de acción social y unida por alguna forma de interacción o interdependencia. Para la integración del sistema social es necesario que se internalice en el individuo una serie de normas y valores, por medio de las cuales se realiza un proceso eficaz de internalización que llega a convertirse en parte de la conciencia de los actores. De este modo cuando los actores persiguen sus intereses particulares, sirven a la vez a los intereses generales; de lo macro a lo micro; de lo general a lo particular. Talcott Parsons menciona la importancia que adquieren – para la efectividad del modelo - los distintos actores, sus roles y estatus dentro de un sistema, que para nuestro caso será el establecimiento escolar y sus actores; directores, docentes, no docentes, apoderados y estudiantes. Su constitución, organización y cultura interna, será el modo en que integraran adaptarán y darán como resultados unas metas coherentes con la visión que se tiene desde el jerárquico que la constituye; para el caso chilena esta arquitectura piramidal va estar determinada por sus distintos escalones; nivel municipal y ministerial.[85]

Una de las piezas fundamentales de la construcción teórica de los sistemas complejos relacionados con los sistemas sociales es la referida al sentido. La comunicación es un sistema constitutivo de sentido pues toda comunicación conlleva la posibilidad de enlazarse de manera selectiva con otra comunicación que le es congruente dentro de un horizonte finito de probabilidades de enlazamiento (Luhmann, 1990)[86]. La acción subjetiva de los distintos actores, así como la cultura organizacional del establecimiento escolar se transforman en el modo en cómo se comunica y vincula – por tanto – con el entorno social comunitario y desde esta premisa, el sistema comunicativo que se mantiene interna y externamente. Dicho de otra manera, toda comunicación producida es actual y contingente, pero al mismo tiempo supone potencialidad, pues es capaz de desencadenar una segunda comunicación que no podrá evadir la comunicación anterior.

Un argumento desde la mirada de Luhmann, corrobora la diferencia entre sistemas dado que por ejemplo, el Mineduc está encargado de generar las políticas dirigidas al establecimiento escolar, sin embargo son los Sostenedores quienes definen finalmente si

[84] Nicolas Luhmann. *Sistemas sociales*, Alianza, Madrid, 1991
[85] Talcott Parson. "El Sistema Social" 1951.
[86] Nicolas Luhmann. "Teoría de sistemas. La ambición de la teoría". 1990.

se realizan o no esas políticas. El sistema de este modo se encuentra determinado más bien por las comunicaciones y las relaciones de poder existentes entre las partes del sistema y su dependencia real entre sí. Elegimos esta mirada sistémica para observar entonces la subjetividad comunicativa y el sentido que otorgan los actores a la organización de un liceo público.

La Educación como Sistema

Un sistema es un todo inseparable que no es la simple suma de sus partes, sino que la interrelación de dos o más partes resultante en una cualidad emergente que no se explica por las partes consideradas separadamente.[87] Desde esa premisa, el sistema educativo enfatiza la totalidad, la generalidad, en vez de detenerse en las partes o subsistemas. Se hace un esfuerzo en conseguir la eficacia del sistema total, más que mejorar la eficiencia de las partes, y sin tener además, suficientemente en cuenta la interdependencia e interconexión de cada una de las partes que interactúan. Dicho de otra manera, si queremos mirar efectivamente un liceo como un modelo sistémico de funcionamiento, tendremos que mirar no solo sus partes una por una para lograr una perspectiva compleja, sino además, los puentes comunicantes que constituyen sus relatos, sus discursos, sus narrativas; en definitiva, añadir a su funcionamiento, su identidad y sentido encadenado de sus actores; Ministerio, Sostenedores, Liceo, Cursos, Estudiantes, Apoderados, Asistentes[88].

Si consideramos el liceo público como parte de un sistema escolar podemos distinguir un tipo de funcionamiento encadenado de espacios, actores y ciclos (o subsistemas) que lo componen; asi tenemos el ciclo pre-escolar, primario, secundario y universitario.[89] Por lo tanto un enfoque sistémico supone una articulación entre ciclos donde el liceo no puede entenderse solo como la suma de sus partes; de hecho, el análisis formal de segmentos aislados destruye el objeto mismo de ser un encadenamiento funcional, el de educar y construir sociedad. Se hace necesario prestar atención al núcleo de su complejidad y organización; actores, espacios, contenidos, funcionamiento, etc.[90] El ejemplo clásico para lo antes mencionado es el del reloj; ninguna de sus partes contiene la hora por si sola, en el sentido de que ninguna pieza del reloj es capaz de mostrar el factor tiempo; podría pensarse que las piezas pequeñas deberían indicar los segundos, las piezas medianas los minutos y el conjunto la hora; pero nada de eso ocurre. El conjunto de piezas del reloj una vez interrelacionadas, encadenadas e interactuando entre ellas – es decir, su organización interna -, es capaz de indicarnos la hora o medir el tiempo, es un sistema quefunciona y tiene sentido.

[87]Alejandro López, Andrea Parada y Franco Simonetti, INTRODUCCION A LA PSICOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN, Ed. Univ. Cat. De Chile, 1995, pág. 145

[88] Paul Waztalwick, Janet Beavin Bavelas, Don D. Jackson, (1967) 1993, TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA, Hereder, Barcelona.

[89] Ana María Arón S. y Neva Milicic M., VIVIR CON OTROS, Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales. Editorial Universitaria, 1994.

[90] Paul Watzlawick, citado.

Cuando empleamos la teoría de sistemas para comprender o estudiar el comportamiento de un liceo como una organización viva, es esencial entender que éste esante todo una entidad – que aunque perteneciendo y formando parte de un encadenamiento mayor – tiene ciertos rasgos de independencia y autonomía, es decir, es un sistema en si mismo, que no solo debe funcionar como un reloj a través de sus partes, sino, transmitir sentidos a través de lenguajes que en mayor o menor medida determinan la subjetividad de sus actores.

Es en este punto donde aparece en contraposición a la teoría funcionalista, otra corriente teórica que podría criticar al sistema escolar desde una perspectiva de sospecha porque sería una institución llamada a reproducir una cultura y un tipo de sociedad que determina el lugar que ocuparan los sujetos en la sociedad; el lugar de la dominación y el lugar de los dominados, un lugar de homogeneidad versus diversidad, un lugar colonizado por el adulto centrismo y un tipo de conocimiento universal, y así sucesivamente; una mirada crítica más cercana a los hechos evidentes de reproducción cultural y desigualdad en nuestras sociedades latinoamericanas más cercanas a modelos ideológicos neoliberales que a estados solidarios o de bienestar.

La Escuela, un instrumento oculto de dominación

Usando la afirmación de Berger y Luckmann, en términos de que las instituciones sociales son respuesta que una sociedad elabora ante necesidades permanentes, podemos retomar esta necesidad de reproducción cultural (y social) como un elemento central del proceso de institucionalización de la educación de masas o educación pública. En Chile la educación de masas se introdujo con unos cincuenta años de retraso respecto de los países del primer mundo y luego de un prolongado debate en torno a si era el Estado o no quien tenía que hacerse cargo de la educación de los sectores más pobres de nuestra sociedad, los grupos progresistas y radicales vieron la Ley de Educación Básica Obligatoria como una conquista democrática, la educación para todos representa una promesa de justicia social y la forma en que todos los chilenos se integrarán al desarrollo (Illanes, 1996)[91].

A partir de este momento el discurso de la educación se institucionalizó, prueba de ello es la existencia de un Ministerio de Educación responsable de las necesidades educativas de nuestro país. Pero no podemos olvidar que la educación y el sistema escolar como su mecánica de funcionamiento, reproducen las condiciones materiales y simbólicas que le dan continuidad y sentido a nuestra sociedad, es decir, va a depender del sistema escolar, la sociedad que se construya y todos sus determinantes. Esta noción ha sido ampliamente señalada por varios autores[92] , los que han denominado al ejercicio de esta función con el nombre de proceso de reproducción social, refiriéndose con esto a la reproducción del conocimiento, las destrezas, los valores, o la reproducción de la fuerza de trabajo (Kemmis, 1991; Lungdren, 1993).

[91] "Una aproximación cualitativa a los códigos culturales de un grupo de escolares de la población La Isla, San Roque, Valparaíso"; presentada como Tesis de Grado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso en 1998.
[92] Bernstein 1988, 1994; Bordieu y Passeron, 1996; Giroux, 1992; Kemmis, 1991; Lungdren, 1993; Torres Santomé, 1992

Estos conocimientos se plasman en el currículum escolar (la sustancia del sistema), un texto pedagógico que aparece cuando los procesos de producción y reproducción de una sociedad se encuentren en escenarios separados (Lungdren (1993). Se ratifica desde la aseveración de que la escuela o el liceo serían un instrumento de la clase dominante; según esta corriente crítica, basta mostrar las similitudes entre el modo de funcionamiento del sistema escolar y las representaciones de las clases hegemónicas, que entre otras cosas, define la cuestión cultural. Un viejo ejemplo de lo que menciono, es la pregunta; quien escribe la historia oficial, aquella que se entrega en los textos de estudio de una sala de clases?; la escriben los ganadores, los poderosos, los que definen los procesos sociales. En este sentido la cultura escolar – distinta de la cultura comunitaria o popular - vendría a ser una cultura particular de la clase dominante, transformada enuna cultura legitimada e indiscutible para la sociedad moderna al interior del sistema educativo.

No habría entonces ninguna justificación racional para otorgarle mayor importancia a la formalidad curricular del estudio de las artes plásticas, que a la creatividad de un graffitti en la calle. Del mismo modo, instalar criterios de excelencia por elegir la lógica matemática y el lenguaje español por sobre el aymará, mapudungum o chino mandarin es una muestra de arbitrariedad de una perspectiva colonial occidental. Tanto la selección delas disciplinas enseñadas son el producto de relaciones de fuerza entre los grupos sociales;así la cultura escolar, o dicho de otro modo, los modos de decir, actuar, funcionar, o sentir del sistema escolar, no son precisamente una cultura neutral, sino de clase (Boudieu y Passeron et al.,1996).

Por ello cuanto menos sea la distancia entre la cultura escolar y la cultura del medio de pertenencia – ligada a la socialización, lo comunitario – mayor será el éxito de la institución escuela-liceo, cuanto mayor seas la integración de los intereses de los y las estudiantes, la función del sistema escolar dará cuenta de una organización que incorpora y produce culturas diversas y construye sociedades fortalecidas. Por ahora, los hijos de las clases superiores disponen de un capital cultural heredado de sus familias que se incorpora en forma de herramientas intelectuales, gracias a las interacciones de quedisfrutan en sus familias, los hijos de las categorías acomodadas dan muestra en promedio, de un nivel de desarrollo operatorio más precoz, un tipo de lenguaje mejor adaptado a las exigencias de la escuela. El capital aludido también existe en forma objetivada en el entorno de estos niños y jóvenes; libros, obras de arte, viajes, acceso a losmedios y al mundo son elementos propicios para los aprendizajes y explican el buen rendimiento escolar de los niños y jóvenes pertenecientes a esta clase. Esas adquisiciones constituidas del habitus producirán sus efectos a lo largo de toda su trayectoria escolar. Por ello no es sorprendente que los "herederos" estudiantes salidos de los sectores de mayores recursos, estén sobre representados en las universidades con respecto a algunos jóvenes provenientes de un origen social modesto.

El grupo dominante delega en la escuela un poder de imposición de contenidos exclusivamente acorde con los intereses de ese grupo. Las pruebas orales – odisertaciones en la sala de clases - se pueden considerar como prueba de modales, que sancionan más la forma que el fondo sobre la base de signos sutiles de reconocimiento social que se traducen en la postura, la entonación, la imagen, la presencia o la noción de

buen gusto que deviene de quien logra degustar modelos asociados a estéticas, gastronomía, geografías, etc., pero no todos tiene acceso a estas degustaciones. Así quienes mejor preparados están para este modelo son en definitiva los que ya traen consigo un capital construido.

En la práctica los criterios del éxito en la trayectoria escolar son criterios sociales que provienen de un grupo muy específico de la sociedad, aquel, que define valores, estéticas, y modelos de una elite. Esta ideología es primordial para que la escuela cumpla su función de legitimación del orden social y la escuela debe hacer todo lo posible para que su funcionamiento se perciba como legítimo, es decir, fundado sobre un principio reconocido y aceptado por todos, naturalizando lo social lo cultural y transformando las desigualdades sociales en desigualdades de capacidades y competencias para el mundo con otros sistemas como el trabajo; mientas más preparado en el sistema escolar con una cultura escolar de elite, más "maduro" y preparado para el trabajo y la adultez.

Los exámenes, los controles y las pruebas que se les hacen a los jóvenes en el liceo se presentan en una maquinaria de competencia concursable próximo a lo que en la antigüedad eran los títulos de nobleza. La escuela sirve de instrumento de legitimación de las desigualdades sociales y lejos de ser liberadora, es conservadora y mantiene la dominación de los dominantes sobre las clases populares.

Esta inserción teórica de Bourdieu nos catapulta desde un sistema educativo universalizado en las sociedades occidentales, hacia algunos países como el nuestro, que han aprendido muy bien la lección y han profundizado el sistema radicalizando las diferencias y abriendo un inmenso abismo entre un tipo de educación para todos por igual y otro donde sólo algunos alcanzaran a llegar a la meta.

Las clases populares están sometidas a una violencia simbólica

La relación pedagógica es una relación de fuerza fundada en juicios y prejuicios, supuestos y presupuestos implícitos que no son claros a los ojos ciudadanos. Por una parte, el sistema escolar impone la arbitrariedad escolar dominante, porque toda acción pedagógica estaría siendo de manera objetiva, una violencia simbólica impuesta por un poder arbitrario, proveniente de una hegemonía cultural (Bourdieu y Passeron, 1996). El sistema escolar cumple la función de imponer a las clases dominadas la imposición de un tipo de saber de la clase dominante occidental que niega la existencia de cualquier otro saber o cultura que pudiera ser legitima como la cultura popular, mestiza o la cultura originaria.

Uno de los efectos menos advertidos por la sociedad proveniente de la cultura escolar consiste en que el invisible traspaso simbólico de saberes técnicos adecuados a las clases dominantes son reconocidos y legitimados por la clase dominada, considerados como un derecho a saber colonial, por ejemplo: el derecho o la medicina occidental, desvalorizando otros saberes como los culturales indígenas, la medicina doméstica, o las técnicas artesanales.[93]

[93] 3.-P.Bourdieu y J.C. Passeron, La Reproduction, op. cit, p57.

La escuela niega las diferencias entre habitus mostrándose indiferente a las diferencias y cultivando lo implícito, solo accesible en los hechos a los herederos del saber y el poder. Asi es una cultura escolar que escolariza desde la ausencia pedagógica, dicho de otra manera, reproduce una pedagogía con ausencia de la pedagogía. Estas ausencias refierena los valores, a la autonomía, o la valorización de saberes y pedagogías variadas. Este enfoque hegemónico que se construye en la escuela moderna occidental que tiene como principal herramienta la cultura escolar, presupone cierto conocimiento, como la música o la literatura, aun cuando solo los herederos encuentren en su medio familiar los mediosde adquirirla. En consecuencia, estos últimos verán reconocidos y transformados en ventajas académicas los saberes, saber ser y saber parecer, que toman de su entorno familiar.

La ideología del don oscurece los mecanismos de la reproducción

Otro elemento es la ideología del *don* inserta en el sentido común desde una noción de divinidad que le toca – o no – a cada individuo, que tendría el propósito de resguardar la reproducción social. Para lograr la dominación de los dominantes, la escuela debe contar con un sistema de representaciones deformadas y producidas por un grupo o una clase que alcance a legitimarse en las prácticas escolares, y luego sociales. En el sistema educativo, se toma la idea del don elevándolo como otros tantos elementos simbólicos al que no todos tiene acceso; un filtro discriminador con el que solo se nace y que difícilmente se construye en la trayectoria escolar, que postula que las desigualdades de rendimiento en la escuela reflejan desigualdades de aptitudes, consideradas como innatas. Es el inicio de meritocracia que afirma que cualquier individuo puede tener acceso a las posiciones sociales más elevadas – si y solo si - sus donde o talentos, su trabajo y sus aficiones se lo permiten. Sin embargo, si el mérito fuera una norma horizontal e inclusiva, una afirmación semejante implicaría que la escuela trate como iguales en derechos y deberes a todos los individuos asegurándoles igualdad de oportunidades y negando toda diferencia de origen. Si este fuera el caso, la enseñanza implicaría la libertad individual como valor fundamental de la sociedad que le reconoce al hombre el derecho a la autonomía, a la iniciativa, a la expresión libre y la expansión de sus potencialidades.

La aparente neutralidad de la enseñanza escolar conduce, en realidad, a la exclusión de las clases dominadas y refuerza la legitimidad de las clases dominantes. En la práctica los criterios del éxito son criterios sociales y no escolares. La jerarquía escolar es una jerarquía social velada por la ideología del don. Esta ideología es primordial para que la escuela cumpla su función de legitimación del orden social. La escuela debe hacer todo lo posible para que su funcionamiento se perciba como legítimo, es decir, fundado sobre un principio reconocido y aceptado por todos. Con la ideología del don, la escuela “naturaliza lo social” y transforma desigualdades sociales en desigualdades de capacidades. La escuela convierte esas desigualdades sociales en resultados de una competencia equitativa; el sistema de las sanciones escolares es arbitrario.

> ” Tenemos así una nobleza escolar hereditaria de dirigentes de la industria, grandes médicos, altos funcionaros e incluso dirigentes políticos, de tal modo la institución, a la que en otro tiempo pudo creerse capaz de introducir una forma de meritocracia gracias al privilegio acordado a las aptitudes individuales por encima de los privilegio hereditario, tiende a instaurar, a través de la ligazón oculta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de estado, cuya autoridad y legitimación son garantizadas por el título académico (Bourdieu, 1997, p. 42-43)[94]

La escuela sirve de instrumento de legitimación de las desigualdades sociales. Lejos de ser liberadora, es conservadora y mantiene la dominación de los dominantes sobre las clases populares.

El fenómeno de la estructura escolar en Chile no es distinto de las consideraciones teóricas en los párrafos anteriores, es más, se encuentra muy lejos de una reflexiónideológica que pueda asumir un análisis crítico. Esto porque en un modelo profundamenteneoliberal, la reproducción cultural y social de la educación se sitúa en precisamente en perpetuar dicha racionalidad. Me atrevería a decir que no solo en Chile sino en la mayoría de los países latinoamericanos, falta mucho trecho para comenzar a cuestionar la escuela como una institución total; aquella traducción foucultiana que situaba a la escuela y al liceo como un eco sistema, una sociedad para sí, una estructura endógena con cierta autonomía de la sociedad comunitaria, dedicada como una colmena a reproducir sujetos como soldados cuidadores de una gran reina dominante y hegemónica.

El fracaso escolar

Estos grupos educativos atienden distintos grupos de niños y jóvenes y el resultado que se obtiene al finalizar la formación escolar es diferencial de acuerdo al tipo de educación al que se haya tenido acceso (PIIE-Mineduc, 1997). Hace algunos años se constituyó una comisión para evaluar el estado de la educación en Chile, la cual concluyó que a pesar de los avances en materia de número de matrículas, aumento de las expectativas de vida escolar, reducción del analfabetismo, elevación del perfil educacional de la población activa, la educación chilena adolece de graves fallas y limitaciones de calidad, equidad, gestión e inversión (Herrera, 1998)[95]. A este respecto se habla de una cobertura pobre e inadecuada, además de inequitativa y poco eficiente. Esta desigualdad se hace más clara cuando se indica que en los sectores de menores recursos los niveles de logro son francamente malos.

Acerca de la calidad de las actividades escolares, el documento señala que la formación que imparte es rutinaria; no cultiva las capacidades del alumno y no enseña a aprender Estas afirmaciones pueden ser ilustradas a través de datos que indican que los sectores más pobres de nuestra sociedad son quienes presentan los mayores índices de abandonoy repitencia escolar, las que serían estadísticas asimilables a lo que en investigación educativa se entiende como fracaso escolar[96], que refiere a una serie de dificultades que van alejando al estudiante del ámbito escolar, impidiéndole terminar su formación.

[94] P. Boudieu, “Razones Prácticas”.,pp.42-43

[95] Maria Elena Herrera: “Una aproximación cualitativa a los códigos culturales de un grupo de escolares de la población La Isla, San Roque, Valparaíso”; presentada como Tesis de Grado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso en 1998.

[96] Assael, López y Neumann, 1991; Pallarés, 1989; Magendzo y Toledo, 1990; Oyola y otros, 1994

Un aspecto crítico en la comprensión de este proceso es la noción de que la escuela no es políticamente neutral sino que funciona como una importante agencia de socialización en donde es posible apreciar dos currículums; uno abierto y formal, y otro oculto e informal. Así, lo que llamamos escuela se puede encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de los maestros, en los objetivos propuestos, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos de forma tácita a través de las relaciones que van a caracterizar la experiencia escolar. Esta perspectiva permite comprender las escuelas como instituciones políticas inextricablemente ligadas a problemas de control en sociedades dominantes antidemocráticas (Giroux, 1992:71).

La escuela en términos de control social - como ya lo mencionamos - tendría la tarea de producir individuos adecuados a las expectativas de comportamiento y valores que caracterizan a nuestro sistema social, individuos dóciles y respetuosos de valores inmutables como la patria, el orden y sociedad.

El fracaso escolar, desplegado fundamentalmente en los sectores más pobres, son una de las respuestas a la exigencia de sumisión y sujeción a las normas, por lo que no estaríamos hablando de un proceso individual, sino más bien de un proceso social obligado por la cultura escolar. Si consideramos el hecho de que en la institución educativa se produce una selección de contenidos que se transmiten, que son internalizados como realidad subjetiva, podemos suponer que él y la estudiante joven urbano popular se ve obligado/a a comprenderse a sí mismo como fracasado/a en el sistema; desviados de una norma que pareciera razonable y justa, que obliga a ser, parecer y proceder de una determinada manera cultural promovida e internalizada a partir de su experiencia en la escuela (Magendzo, 1986). Hablamos de códigos culturales instituidos por la escuela, un dispositivo de posicionamiento que posiciona en términos de las relaciones de poder que se establecen en la escuela, que funciona como un principio regulador adquirido de forma tácita y que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores; la escuela se convierte en el canal por medio del cual los estudiantes son socializados, definidos,, modelados en estos códigos (Bernstein, 1973) [97].

El hecho de dejar de considerar la escuela como un lugar políticamente neutral, nos orienta a entender los contenidos transmitidos en ésta como discursos elaborados por la institución educativa, allí se manifiesta la interacción de códigos, que posicionan al individuo en la relación con otros y llevan en sí mismos los principios para ser rechazadosy fracasar en el intento. Este rechazo a aceptar los códigos - rechazo que en algunas ocasiones no es voluntario, puesto que el joven no tiene competencia para usarlos - genera diversos problemas de comunicación para adecuarse a la escuela, problemas que podrían finalmente llevarlo a la situación que se ha descrito como fracaso escolar.

> "...el fracaso escolar puede ser comprendido como un proceso social de resistencia no siempre activo, a través del cual el estudiante evita la disolución y fraccionamiento de su ser en cuanto se apropia de la verdad de la escuela y significa su realidad de acuerdo al marco de referencia que se le ofrece en el proceso de escolarización" (Giroux, 1992).

[97] Basil Bernstein, "Estudios técnicos para una teoría del lenguaje". Edit. Paladin Londres 1973.

Códigos internalizados como la biblioteca donde debemos guardar silencio y en términos de este mismo principio regulador, actuamos rechazando el código cuando hablamos o nos reímos. Ahora bien, sostener que el problema del fracaso escolar estaría restringido al individuo sus dones, sus capacidades, sus herencias, o sus méritos, no es sino una nueva ausencia del análisis sistémico que invisibiliza la falla estructural del estadoneoliberal, en su tarea publica de integrar a la vida productiva de un país, no el fracaso individual o familiar, sino el fracaso total de una sociedad que ha fallado en la construcción de autonomía de sus ciudadanos. Incumplir la promesa tendiente a mejorar las condiciones de vida de todos sus integrantes especialmente los más desprotegidos es fallar en la promesa de los doce juegos, es abrir el camino al baile de los que sobran y no dejar alternativas más que la de patear piedras[98].

La violencia simbólica en la escuela

Una de las ideas que señalamos más arriba, es la función de la educación como reproductora de nuestra sociedad. Los teóricos de la violencia simbólica han afirmado que gracias a la relativa autonomía del sistema escolar, sirve de modo insustituible a las estructuras sociales. La acción pedagógica da como resultado la reproducción de las relaciones de clase que no parte de una tábula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes, por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas frente a la cultura.

La autoridad de quienes ejercen la acción pedagógica proviene de la legítima autoridad de la escuela, donde son los profesores sus principales agentes. La escuela entonces es por tanto la institución investida de la función social de enseñar y por tanto reproducir aquello que cree como legítimo aprender.

"El futuro no es ninguno de los prometidos en los doce juegos"

Con este verso del grupo chileno *Los Prisioneros* queremos colocar el tema que nos convoca, como un campo en tensión entre jóvenes, participación, inclusión y la promesa incumplida de la institución escolar y su legitimidad de enseñanza. Los jóvenes de los que hablamos convergen al liceo desde lugares bien precisos de la estructura social – sectores populares - y en el liceo ellos y sus familias colocan las esperanzas de su proyecto de vida.

Una pregunta expresada desde los jóvenes ha recorrido las últimas dos décadas nuestro país, una interrogante que surge cada tanto a propósito del malestar constante, la legitimidad de la escuela y el distanciamiento de las políticas públicas; ¿es acaso la escuela o el liceo un espacio de aprendizaje integral donde se privilegien las capacidades de desarrollo personal, se desarrolle la participación, expresión y creación como parte de los derechos culturales, sociales y humanos?

Siguiendo a Bourdieu, efectivamente el importante aumento de la cantidad de egresados de liceos supone la inclusión de variados sectores desde el retorno de la democracia, hacia 1990, lo que ha estado acompañado, de manera correlativa, por una devaluación de los

[98] El baile de los que sobran; canción grupo musical Los Prisioneros.

títulos. Resulta claro que no se puede brindar a los hijos de las familias más pobres en términos económicos y culturales acceso a los diferentes niveles del sistema escolar, sin modificar profundamente el valor económico y simbólico de estos títulos, especialmente hacia la educación superior. Al cabo de una prolongada escolaridad a menudo pagada con pesados sacrificios, los estudiantes procedentes de las familias de menor dotación cultural no obtendrán, con toda probabilidad, más que un título devaluado una vez que concluyan su proceso educativo en la universidad o institutotécnico.[99]

En el dominio de la enseñanza, el reparto creciente de diplomas provoca una "inflación de títulos" que implica en el valor nominal de estos, aparentemente constante, una "devaluación de hecho una baja de su valor real. Esto quiere decir en la práctica que aunque se abrieron miles de establecimientos, y en su mayoría se fueron privatizando junto con la educación, en paralelo concluir un periodo educativo no significo precisamente, mejorar el proyecto de vida, y por el contrario, la expectativas de miles de jóvenes de desarrollar en el mundo del trabajo es también una o dimensión de una nuevay profunda incertidumbre en la etapa adulta.

El aumento de los puestos de trabajo para diplomados, ha sido inferior al crecimiento de la cantidad de personas con títulos, de tal modo, el nivel educativo requerido para ocupar un mismo puesto no ha dejado de crecer. Nuestra educación secundaria pública y subvencionada ya no asegura el acceso - como ocurría hasta fines de la década de 1950 -a cargos ejecutivos o profesionales. La competencia entre distintos usuarios de la institución escolar provoco, según Pierre Bourdieu un traslado global de la estructura social[100], a la vez que se mantienen las distancias relativas entre las clases: las cosas suceden como si todas las clases hubieran modificado su posición, anulando los intentos de ascenso social de las categorías que, en el sistema selectivo anterior, habrían estado excluidas de esa posibilidad.

Un proceso similar de desarrollo se observa, siempre que las fuerzas y los esfuerzos de los grupos que compiten por un tipo determinado de bienes o títulos escasos o tienden a equilibrarse como en una carrera en la cual, al cabo de una serie de adelantamientos y alcances, las distancias iniciales se mantuvieran: vale decir, siempre que los intentos de los grupos inicialmente más desprovistos para adueñarse de los bienes o títulos hasta entonces poseídos por los grupos situados inmediatamente por encima de ellos en la jerarquía social o inmediatamente delante de ellos en la carrera, son compensados poco apoco, en todos los niveles, por los esfuerzos hechos por los grupos mejor ubicados para mantener la escasez y la distinción de sus bienes y títulos.[101]

---

[99] P.Bourdieu y P. Champagne,"Les exclus de I"interieur, en P.Bourdieu (dir.), La misere du monde, Paris, Senil,1993,pp.599-600 (traducción castellana: Los excluidos del Interior", en La miseria del mundo, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica,1999)

[100] Algunos estudios dan cuenta que no existirían grandes diferencias correlativas entre lo que aprenden estudiantes de clases populares, medias o altas, pues siempre van a estar en un nivel inferior correlativo en comparación con países de la región. Esto necesariamente cuestiona la calidad de la educación chilena; no se cuestiona la cobertura, sino un aletargado estancamiento de los contenidos y aprendizajes. http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/estudio_ed._chilena_2008-2018.pdf

[101] P. Bourdieu, "La Distinción", op.cit,p. 180.

Esta situación no puede sino generar cierto desencanto de las categorías populares, e incluso resentimiento frente a una institución escolar incapaz de garantizar un empleo conforme a las expectativas ligadas a la posesión del título. Ese desfase entre el título y el puesto de trabajo es uno de los argumentos para explicar las crisis que sacuden periódicamente el mundo de la enseñanza y en particular en Chile donde la educación parece haberse estancado limitando aquella demanda permanente sobre mejorar la calidad educativa.

Tras un periodo de ilusiones e incluso de euforia, los nuevos beneficiarios comprendieron poco a poco que no bastaba con llegar a la educación secundaria para aprobarla, porque no bastaba con aprobarla para acceder a las posiciones sociales a las cuales los títulos escolares, en particular la enseñanza media, daban acceso a espacios laborales dignos, cuestión bastante incierta y hasta negada en las últimas décadas por los constantes ajustes a las leyes laborales de alta flexibilidad que afectan directamente al trabajador y benefician al empleador.

Las clases sociales en la escuela

La diferencia de establecimientos escolares que se corresponde con las clases sociales, contribuye a recrear un principio particularmente camuflado; los alumnos bien nacidos que han recibido de sus familias un sentido muy afilado de la ubicación y el lugar que ocupan en la sociedad, les permite instalarse en los buenos establecimientos escolares. Al contrario quienes proceden de las familias más desprovistas, en especial los hijos de obreros a menudo librados por completo a sí mismos, desde el final de los estudios primarios se ven obligados a atenerse a las amenazas de una institución escolar que impide alzar la voz de los apoderados y por lo tanto condenados a desarrollar un capital cultural extremadamente reducido.[102] La elección de los liceos públicos se convierte en una apuesta como la única estrategia para el futuro de la familia, allí están sobre representadas las clases populares que apuestan por una enseñanza general, muy desvalorizada que contiene en su seno una jerarquía, la primacía de lo técnico – tecnológico (institutos y liceos técnicos), por sobre los contenidos humanistas.

Por su parte los padres que gozan de un capital cultural y social elevado disponen de una mayor cantidad de fuentes de información sobre los establecimientos que les permite estar en condiciones de implementar una estrategia que permita asegurar el éxito escolar y social de sus descendientes y mantener a la vez la singularidad distintiva del título académico poseído. Estas estrategias explican por qué el acceso a las instituciones más prestigiosas, que conducen a las posiciones de poder, sigue siendo patrimonio de las categorías dominantes. En oposición, los alumnos procedentes de las categorías más desfavorecidas son encauzados hacia colegios públicos y subvencionados de mala calidad educativa, constituyendo una nueva categoría, la de los excluidos del interior, es decir, los alumnos que la institución escolar conserva en su seno para demorar su gran capacidad para producir deserción escolar.

[102] P. Bourdieu y P. Champagne, "Les exclus de I"interieur",op. Cit,pp601-602

Instaurar prácticas de exclusión suaves o, mejor, insensibles, en el doble sentido de continuas y graduales e imperceptibles e inadvertidas, tanto por quienes las ejercen como por quienes las sufren, significa que el liceo excluye como siempre, pero ahora lo hace de manera continua, en todos los niveles del proceso y conserva en su seno a los excluidos, conformándose con relegarlos a oficios más o menos desvalorizadas.[103]

La importancia de estas estrategias escolares de las familias está ligada al papel central que ahora cumple la escuela y sus estrategias de reproducción. Es cierto esas estrategias se centran tanto más en la escuela cuanto más elevado es el componente. Ello explica la inversión diferencial en la institución escolar de los miembros de las profesiones intelectuales en comparación con los pequeños trabajadores autónomos (artesanos y comerciantes, empleados de servicios, etc.).

Las estrategias de inversión escolar son tanto más rentables cuanto más elevado es el capital cultural de origen, pero también cuando el diplomado puede disfrutar del capital social de sus padres. En efecto, se comprueba que, a equivalencias de diplomas, los hijos de las clases dominantes obtienen un mejor rendimiento de su título escolar en el mercado laboral que los hijos de las categorías más desfavorecidas. Así el origen social influye sobre el acceso al empleo, sobre todo a través de la red de relaciones que permite un mejor conocimiento de las oportunidades de trabajo que el proporcionado por los organismos públicos por añadidura, ese efecto perdura a lo largo de toda la carrera educativa y afecta la movilidad profesional: un origen social elevado tiende a favorecer los ascensos durante la vida activa en los jóvenes cuya inserción profesional inicial se considera como uno de categoría; en términos comparables, el hijo de un ejecutivo que comienza a trabajar como empleado tiene más probabilidades de llegar a ser ejecutivo durante su vida laboral que su homologo hijo de empleado.

Bourdieu deduce de ello que los "los pequeño burgueses son proletariados que se empequeñecen para convertirse en burgueses.[104] Las estrategias escolares, como componentes del capital cultural, son un poderoso factor de homogamia[105] matrimonial, con lo cual contribuyen de manera indirecta a la reproducción social: los cónyuges se unen no solo por su origen social, sino también por su patrimonio académico o lo que es igual, los años de educación que realizaron durante su vida.

Contrariamente a la afirmación que la escuela es una institución neutral al servicio de un saber universal y racional que permite la promoción individual, compartimos la idea de Bourdieu que las instituciones escolares son espacios de reproducción de los privilegios culturales.

El experimento chileno y la educación neoliberal

En el ámbito educativo, la ideología neoliberal o neoconservadora y los grupos de poder que la sustentan, han elaborado un conjunto de "recetas" o estrategias de aplicación

[103] Ibid.,pp. 600-602.
[104] P.Bourdieu ."La distinción",op.cit.,p.390
[105] Cónyuges que comparten una categoría de acceso, como la cultural; mismo lugar de nacimiento, nivel de instrucción, viven en la misma comunao, ambos son titulados superiors, etc.

"estándar", es decir, aplicables independientemente del contexto socio histórico del que se trate. Estas recetas, como era de suponer, se articulan en torno a la construcción de un mercado educativo, el cual es concebido con poderes casi absolutos para hacerse cargo de los múltiples desafíos de la educación actual: calidad, equidad, pertinencia, participación, integración social.

Junto a la receta del mercado, las estrategias neoliberales incluyen la privatización masiva de las instituciones educativas, la instalación de estrategias de competencia entre las escuelas y entre los actores educativos (sobre todo estudiantes y docentes), la instalación de un lenguaje economicista de la estandarización-medición de aprendizajes, el repliegue de la responsabilidad educativa del estado. Por otro lado se acentúa la reestructuración del sentido de la educación obligatoria, ahora orientada exclusivamente a la adquisición de habilidades y herramientas para la inserción en el mercado del trabajo. Por impresionantes que aparezcan estas medidas (sobre todo en países que no las han experimentado en toda su magnitud), varios autores destacan que las mayores transformaciones vividas en la educación neoliberal se han dado en el plano de la disputa cultural-ideológica (Gentili et al 1997).[106]

Una lucha que se inicia con propósito de erradicar el concepto de educación pública, o lo público en educación, como el espacio de los derechos comunes. En función del bien común, el Estado podría eliminar la segregación educativa, limitando el negocio en educación, garantizar educación gratuita de calidad para las mayorías populares, promover la construcción participativa de un proyecto educativo nacional, exigir la implementación de proyectos curriculares para la educación integral que vaya más allá de la preparación para el buen rendimiento en las pruebas estandarizadas. Sin embargo estas cuestiones que parecen ser del sentido común, son verdaderas herejías para el discurso neoliberal, son intromisiones inaceptables del Estado que atentan contra la libre coordinación de intereses individuales, contra la mano invisible que articula la libertad en el mercado, o contra el orden espontáneo de la humanidad (Cornejo, 2003).

El sistema educativo en Chile tuvo un cambio radical desde la dictadura en adelante que permanece pasados 47 años del golpe de estado, cuestión que en su estructura se ha comportado invariable, aumentando las lógicas de privatización (*voucher*); un saco roto de lo público para el enriquecimiento de lo privado. En Chile existen tres tipos de administración educacional: la educación particular pagada (no subvencionada), la educación particular que recibe subvención del Estado y la educación "pública" traspasada a los municipios (gobiernos locales).

Educación privada particular: a cargo de corporaciones de derecho privado u órdenes religiosas de data histórica, que se ha mantenido entre el 8% de la demanda educativa, correspondiente a sectores socioeconómicos de altos ingresos. En ella el Estado no interviene en el financiamiento y en general el costo de este tipo de educación es financiado por las familias de los estudiantes. El arancel anual por estudiante varía entre 2.500 y 16.000 (dólares)[107].

[106] Gentili, P., Apple, M., & Tadeu, D. 1997. Cultura, política y currículo. Losada.
[107] https://www.cnnchile.com/pais/costo-colegios-mejores-puntajes-psu-2018-dinero-ranking_20181228/

Educación privada subvencionada: alcanza en los últimos 20 años un importante aumento que ha ido del 25% a mediados de los ’90; al 54,5% de la matricula nacional actual. Es un sistema intermedio compuesto por privados dueños de colegios, personas naturales o corporaciones educativas que obtienen una subvención del directa estado (sin concursos) para cubrir el costo del funcionamiento de la enseñanza. Es financiado tambiénen parte por las familias de los estudiantes y tiene la misma lógica de la educación privada que busca una utilidad (ganancia empresarial) para el dueño del establecimiento pero de menor alcance que la privada particular.

Educación pública y municipalizada; durante casi un siglo y hasta 1980, cubrió el 90% de la matricula nacional y en menos de 40 años se redujo al 36,4% bajo el modelo neoliberal promovido por la dictadura y posteriormente fortalecido por los gobiernos de la concertación democrática. Paso de ser financiada y administrada por el ministerio de educación, a un tipo de administración municipal con un importante devalúo de las glosas presupuestarias cuya medida de pago al establecimiento es por alumno matriculado.[108]

La concepción de empleo y trabajo que se maneja en el sistema educativo y en la mayoría de los liceos populares (públicos municipalizados) sigue detenida en el tiempo, apelando a un modo de producción industrial-taylorista, que guarda poca relación con los aprendizajes necesarios para desenvolverse en las estructuras de trabajo actuales (partiendo por la habilidad de buscar o inventarse un trabajo). Es interesante constatar que en ninguna de las leyes educativas chilenas se menciona el concepto de educación pública.[109] Ahora bien, si la educación no es pública, si no es un derecho común para todos
¿qué es?

En el discurso neoliberal la respuesta es clara: la educación es una propiedad, que como toda mercancía que se vende en el mercado, no puede ser de igual calidad para todos, se debe pagar para acceder a una mercaderia de calidad. Quien administre y venda el servicio, lo hará desde la lógica de la competencia, la maximización de las ganancias y la eficiencia en el uso de los recursos.

Por último, como en todo producto transado en el mercado, deben estar definidos, lo más claramente posible, los atributos de la calidad por los que se está cobrando. Paradojalmente, estos atributos son “medibles”, pero también son simbólicos. De ahí la lógica de estandarizar y medir los logros educativos y la intención de reducir toda la complejidad e historicidad de los procesos educativos a estos logros medibles y estandarizados. Las limitaciones y graves consecuencias de este reduccionismo epistemológico sobre los procesos educativos en el contexto chileno han sido ampliamente discutidas en otros textos, mencionemos solo algunas de ellas para ilustrar la argumentación:

[108] Estudio de oferta y demanda de docentes en Chile, proyección 2004 – 2015. U. De Chile 2005.
[109] Foro Latinoamericano De Políticas Educativas (Flape) Observatorio Chileno de Políticas Educativas Universidad De Chile (Opech) Participación e Incidencia de la Sociedad Civil en Política Educativa durante el Chile dee Post Dictadura Informe Borrador.

El empobrecimiento del currículum escolar; como sabemos la educación depende de cómose evalúa. Los objetivos de educación integral, significativa y pertinente se diluyen ante la competencia por subir puntajes en las pruebas estandarizadas como el SIMCE o PSU[110].

La imposición de una lógica privatizadora; los indicadores escogidos son justamente aquellos que, en mayor medida, dependen del origen sociocultural de los estudiantes, motivándose así una cadena perversa de selección de niños y jóvenes por parte de las escuelas privadas subvencionadas para obtener mayores puntajes.

El fomento de una lógica de competencia entre las escuelas

En la actualidad existe un cuasi mercado o pseudo mercado educacional (Cornejo, 2003; Contreras y Elacqua, 2005). Por un lado la idea de que es imposible que los servicios educativos (y otros servicios sociales) funcionen solamente como un mercado, debido al conflicto inevitable que se generará entre los derechos personales y sociales y los intereses individuales (particularmente el lucro, la competencia y el eficientismo) y a la naturaleza misma del servicio educativo, imposible de medir en su calidad en términos unívocos e inmediatos, ¿qué se debería pagar?, ¿la calidad de la formación? ¿la posibilidad futura de encontrar un mejor empleo? ¿la posibilidad de ser un mejor ciudadano?.

Por otra parte, existe un argumento que plantea que no se puede hablar de mercado en educación porque, por definición los clientes no contarán con toda la información necesaria para elegir entre los productos educativos ofrecidos. Este segundo argumento nos parece más débil, pues en rigor la idea de un mercado en el que todos compiten en igualdad de condiciones y oportunidades, es decir la idea de libre competencia, no pasa deser una idea en la cabeza de los ideólogos del neoliberalismo.

En Chile, las reformas de los años ’80 introdujeron la figura del “sostenedor”educativo: la persona, empresa privada o servicio municipal que está encargado de la administración de las escuelas y liceos que reciben subvención estatal, seria una figura especialmente apta para administrar el servicio educativo desde la lógica de la eficiencia de los recursos antes mencionada y no desde una lógica de mejora educativa con pertinencia cultural.

Tras la promesa de la movilidad social individual, de la inclusión competitiva en el circuito del consumo, se oculta una nueva versión más totalizante por cierto, del fenómeno de psicologización de los problemas sociales. No solo se ocultan, a los ojos del “ciudadano” ilusionado por la promesa de inclusión, los mecanismos estructurales que hacen imposible esa inclusión para la gran mayoría de la población. No solo se difuminan los vínculos entre la estructura social y la escuela, haciéndonos creer que es posible construir una educación mejor y más igualitaria sin transformar las estructuras generadoras de la injusticia (Cornejo, 2007)[111].

[110] SIMCE; Sistema de medición de la calidad educativa (escolar); PSU; Prueba de selección universitaria.
[111] Cornejo, R (2006) El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema Escolar. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 1

En el discurso neoliberal, la mejora educativa pasa exclusivamente por "responsabilizar" al docente por los resultados educativos y al joven estudiante por no aprovechar las oportunidades que se le brindan. Chile goza del dudoso privilegio de ser el país en el cual se han llevado a su máximo extremo las recetas educativas neoliberales anteriormente descritas. No es menor que la misión de la OCDE, encargada de redactar uninforme sobre las políticas nacionales de educación chilenas, concluya que "…la educación chilena está influida por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje" (OCDE, 2004: 290)[112].

A comienzos de la década de los '80, en el contexto del régimen dictatorial, Chile fue escenario de un experimento educativo consistente en la aplicación de principios neoliberales básicos a las políticas educacionales. En este periodo se sentaron las bases del sistema educacional como lo conocemos actualmente. Se impusieron, en estos años, una Constitución Política (1980) y una Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (1990). En ellas se establece que el Estado deja de ser el principal ejecutor y garante de la educación pública, pasando a ser meramente promotor y subsidiario. Se introduce aquí la figura del sostenedor privado, el cual puede lucrar con el "servicio" educativo y puede decidir a quién educa (seleccionar estudiantes).

Por otra parte, en la Constitución Política solo algunos derechos gozan de garantía constitucional, éstos son**:** el derecho a la libertad de enseñanza (art. 19 n. 11), el derecho a desarrollar cualquier actividad económica (art. 19 n 21), el derecho a no ser discriminado por el estado y sus organismos en materia económica (art. 19 n 22), el derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes (art. 19 n. 23) y el derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales (art. 19 n. 24).

El derecho a la educación (art. 19 n. 10) no goza de esta garantía constitucional, como tampoco el derecho a la seguridad social (art. 19 n. 18). Por lo tanto, en esta constitución, prima el derecho de los sostenedores por sobre el derecho de los ciudadanos a la educación[113]. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en concordancia con la constitución, no articula adecuadamente la preferencia del derecho a la educación por sobre el derecho a la libertad de enseñanza (art. 3° LOCE), ni sobre la libertad de empresa. Por otra parte no asegura la calidad de la educación, pues fija requisitos irrisorios para el reconocimiento oficial de los colegios e instituciones de educación superior por parte del Estado.

Nueva educación pública; subvencionada y municipalizada

Este nuevo sistema de subvenciones donde el Estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales llamados "vouchers" o subsidios portables, tiene por objetivo explícito introducir mecanismos de competencia de tipo mercado entre los colegios. Los establecimientos educacionales compiten por captar alumnos/as para recibir la subvención estatal y ello genera una

[112] OCDE (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. Paris: OCDE
[113] OPECH; Bloque Social, 2006, Constitución Política, 2005

dinámica de mejora de los resultados académicos. Sin embargo se trata de una competencia esencialmente injusta, debido a que los establecimientos particulares subvencionados seleccionan alumnos y los colegios municipales (públicos) suelen recibir a los niños y jóvenes más vulnerables. Esto implica que las escuelas asumen, en los hechos, distintos desafíos educativos (Bloque Social, 2006). Por cierto, este modelo ha generado un crecimiento explosivo en el número de establecimientos de administración particular subvencionada por el Estado.

Este sistema de administración buscó "descentralizar" la educación, otorgándole un papel central a los llamados **sostenedores** municipales y particulares, de quienes dependen directamente las escuelas. El nivel de autonomía de cada escuela sigue siendo bastante bajo y los equipos de gestión de cada una de ellas se deben a los sostenedores. Son ellos los que administran los subsidios estatales y quienes tienen el poder de decidir respecto de aspectos centrales de la vida escolar como los planes anuales de cada escuela, la designación de directores, la reubicación de profesores, etc. (Cornejo, 2006 a). El Ministerio de Educación, en el actual modelo, "no tiene ingerencia alguna sobre el funcionamiento de las escuelas de administración particular (pagada y subvencionada) y, en la práctica, ha perdido gran parte de su capacidad de influir en la marcha de las escuelas municipales.

El nivel central pasa a ocupar un rol que los funcionarios ministeriales gustan de llamar "promotor", centrando su poder de decisión en las grandes orientaciones curriculares nacionales, la fijación de las condiciones laborales generales de los docentes del sector municipal a través del estatuto Docente (para sufrimiento de los alcaldes quienes son los que pagan el sueldo a los profesores), y la creación e implementación de algunos programas nacionales de apoyo" (Cornejo, 2006a: 120). Incluso en la implementación de estos "programas centrales", el Mineduc ha recurrido al mecanismo de licitación de la ejecución de los mismos en función de la oferta disponible en el mercado. Se trata de la vieja promesa de que lo privado funciona mejor que lo público. Por otra parte habría que decir que esta mayor flexibilidad, en los hechos, ha significado mayor flexibilidad laboral del cuerpo docente de los establecimientos particulares subvencionados, es decir la posibilidad de despedir a profesores y profesoras de estos establecimientos, ya que se rigen por el código del trabajo y no por el estatuto docente, como es el caso de los docentes de establecimientos municipales.

Dos enormes dificultades ha presentado este modelo de administración del sistema a lo largo de todos estos años. Por una parte, el enorme poder que recae hoy en los organismos sostenedores no guarda ninguna relación con sus capacidades técnicas. Bienlo saben los docentes de establecimientos particulares subvencionados, la mayoría de los sostenedores privados no cuentan con equipos técnicos pedagógicos que apoyen la toma de decisiones escolares. Queda la impresión de que, por el contrario, la mayor parte de lasdecisiones de su gestión tienen que ver con el criterio de maximización de las ganancias (Cornejo, 2006)[114].

[114] REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 1

El caso de los sostenedores municipales resulta igual de dramático. Existen en Chile 346 comunas (por lo tanto 346 sostenedores municipales), sin embargo estimaciones recientes plantean que solo 120 de estos municipios (un tercio) cuentan con un encargadotécnico pedagógico o un especialista en educación. Dentro de estos 120 municipios, sólo 32 cuentan con equipos técnicos de apoyo de mayor desarrollo y complejidad (obviamente estos municipios suelen ser los que manejan mayor presupuesto (Montt, 2004). Quienes toman decisiones cotidianas en nuestro sistema escolar son personas con cierta calificación en el ámbito de la administración y la contabilidad, y que por cierto presentan una adscripción política partidista afín con el Alcalde de turno. Por otra parte, este modelo de gestión del sistema educativo ha generado una suerte de confusión entre las labores administrativas y las labores de índole técnico-pedagógicas. Los sostenedores, por un asunto de capacidad o por opción, se han concentrado en aspectos administrativos y económicos, intentando captar la mayor cantidad de subvenciones estatales y haciendo esfuerzos por racionalizar al máximo sus recursos.

El Ministerio de Educación es el que parece velar por la calidad de los procesos pedagógicos, pero lo hace sin contar con las capacidades, ni las regulaciones necesarias para guiar a la escuelas en este proceso, apareciendo como un ente lejano desde el punto de vista técnico-pedagógico para los docentes. Así las cosas, queda claro que esta aventura descentralizadora impuesta por el Estado se realiza sin haber asegurado los recursos, ni las condiciones mínimas necesarias para su éxito a nivel local. Aparece más bien como un proceso de "desentendimiento" de la educación pública por parte delEstado chileno (Lavín, 2003). Esto ha llevado a la malversación del presupuesto educativo entregado por el estado, no solo en establecimientos escolares subvencionados sino también una emergente corrupción por parte de alcaldes que hacen desvíos de dineros para cubrir otras necesidades en sus municipios[115].

Al final de todo este proceso la escuela, que es el centro neurálgico de la mejora escolar y los docentes, ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Fullan, 1993; Reynolds, 1997) se hayan desprovistos de apoyo y supervisión técnica de calidad y se encuentran sobrepasados por la aplicación de proyectos y programas que les son impuestos desde el nivel central o desde los sostenedores.

En resumen, hacia finales de los años '80, en vísperas de la llamada transición política a la democracia, los resultados de este experimento estaban a la vista: pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, inequidad en los resultados educativos, crisis de la educación pública y, en términos más amplios, un proceso generalizado de pérdida de fe y sentido por parte de los actores educativos (alumnos, docentes, padres y apoderados) en el sistema escolar.

El segundo experimento: la Reforma educacional de post dictadura

[115] CIPER, 2012 De entre los miles de millones de pesos que se entregan a la educación pública y particular subvencionada, los recursos vinculados a la Ley SEP son probablemente los únicos destinados directamente a mejorar la calidad de la educación que se imparte en Chile. Un informe de la Contraloría desnuda cómo municipalidades y corporaciones municipales han despilfarrado, mal usado y perdido miles de millones destinados a entregar igualdad de oportunidades a los niños que más lo necesitaban. Entre esos montos destacan $25.559 millones que desaparecieron en un nuevo foco de corrupción. https://ciperchile.cl/2012/05/10/ley-sep-contraloria-revela-masiva-perdida-de-recursos-destinados-a-educacion-de-los-mas-pobres/

A comienzos de la década de los ’90, en el marco de los gobiernos civiles y de la transición democrática, Chile fue escenario de un segundo experimento educativo. Se trató de corregir los efectos nocivos de la receta neoliberal y un Estado jibarizado que se autodefinió, no ya como subsidiario, sino como promotor de políticas de calidad y equidad. Esto, sin embargo, sin tocar los pilares esenciales del sistema educativo de mercado y competencia antes mencionados, ya sea por opción o por las limitaciones que imponía una legislación educativa y un sistema parlamentario amarrado por los senadores designados. Aun asi se apuntó hacia 5 grandes líneas (García-Huidobro, 2000).

Aumento del gasto público en educación: éste se ha triplicado desde 1990 a la fecha alcanzando en la actualidad a la cifra de 11.649. 845 de dólares que corresponde al 5,4 del PIB[116]. Vale la pena consignar que un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.

Reforma Curricular: en la década de los ’90 se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país.

Mejoramiento de la Profesión docente: promulgación del estatuto docente que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal (incluida la renta mínima nacional). Establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.

Jornada escolar completa diurna: Lo que ha significado la construcción de una enorme cantidadde edificios nuevos para las escuelas y que significará, en los próximos años, que la totalidad de los estudiantes chilenos tendrán más horas de escolaridad al año.

Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación: Implementación de Programas nacionales y focalizados que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad de la educación.

Efectivamente se hecho un esfuerzo político y tal vez bien intencionado, pero sobre la base de un sistema educativo mercantilizado, crecientemente privatizado y altamente desigual efectos de este nuevo experimento han sido y son profundamente contradictorios (Cornejo, 2006).

Como elementos positivos podemos consignar el enorme aumento en la cobertura y el acceso a la enseñanza básica y media en los últimos treinta años. Algo similar ha ocurrido en los niveles de enseñanza pre-escolar y universitaria, pero en ambos caso con notables sesgos sociales en el ingreso. Por otra parte son muy significativos los avances en la calidad de la infraestructura y los equipamientos de escuelas y liceos, así como el aumento exponencial en el número de textos escolares distribuidos gratuitamente y de las racionales alimenticias entregadas en las escuelas a los alumnos más pobres, las cuales se han más que duplicado en los últimos 12 años (pasando de 400.000 a más de 2.000.000 deraciones diarias).

[116] LA REPUBLICA, 2018 https://www.larepublica.co/globoeconomia/chile-y-colombia-los-que-mas-invierten-en-educacion-en-la-alianza-del-pacifico-2710185

En la otra cara de la moneda es posible apreciar que la misma crisis educacional constatada a fines de los años ’80 vuelve a reaparecer, incluso agudizándose en algunos aspectos (inequidad y segmentación). Para enfrentar esta crisis y modificar los pilares del sistema educativo es que los estudiantes secundarios chilenos protagonizaron el Pinguinazo, el mayor movimiento social del Chile de post dictadura.

La resistencia estudiantil: el Movimiento de los Pingüinos

Tal como hemos visto en párrafos anteriores, la imposición de un modelo educativo neoliberal en nuestro país vacía progresivamente de significado concreto las categorías de “ciudadanía” y “participación formal”. Los distintos movimientos y actores educativos de los años ’90 en Chile han tenido, desde el punto de vista de sus percepciones y de los logros alcanzados, una escasa incidencia en la agenda política pública y en los distintos ámbitos de las políticas educativas.

El movimiento de estudiantes secundarios no es nuevo en la historia chilena. A fines de los años ’60 y comienzos de los ’70 la organización de estudiantes secundarios se masifica notablemente (por cierto, de la mano de la masificación de la escuela pública). En los años del Gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), el movimiento adquiere notoriedad pública y las elecciones de la Federación de Estudiantes Secundarios son un hecho político de alcance nacional. La represión vivida por el conjunto del movimiento social chileno durante la dictadura militar (1973-1989) no fue ajena a los estudiantes secundarios, muchos de sus cuadros fueron asesinados y hechos desaparecer.

Después de un periodo de silencio y desorganización, los estudiantes secundarios se reactivan a comienzos de los años ’80. Esta reacción, muy lenta y dificultosa, se da en el contexto de reorganización de los sectores sociales, que comienzan a protagonizar una lucha cada vez más abierta contra la dictadura.[117] En los años 1982-83 los estudiantes secundarios protagonizan las primeras “tomas” de establecimientos educativos, en una lucha reivindicativa que contemplaba, entre otras cosas, el rechazo al incipiente proceso de municipalización de la educación pública. Este proceso de organización vive ritmos similares a los del conjunto del movimiento social chileno, alcanzando su máximo grado de masividad hacia los años 1985-1986, cuando se realiza el congreso refundacional de la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago, pero va a decaer notablemente hacia los años 1989-1990, cuando se inicia la llamada “transición a la democracia”. La década de los ’90 fue una década de “reflujo” de la organización popular en Chile incluida la educación media al interior de los liceos.

El temor al retorno de la violencia estatal sistemática y abierta vivida en dictadura, unida a la instalación, en toda su extensión económica, política e ideológica del proyecto social neoliberal marcan el devenir de estos años. Los escasos estudios sobre la organización de los estudiantes secundarios durante este periodo, muestran una crisis total de representación de los espacios de participación formal, tales como centros de alumnos, juventudes políticas o iniciativas gubernamentales (Assael et al, 2001; Insunza, 2003; INJUV, 1999 – 1994; Oyarzún et al, 2000; Cornejo, 2000).

[117] Ver documental “Actores Secundarios”. Pachi Bustos. 2004.

El movimiento de estudiantes secundarios es un hito de re-construcción de la ciudadanía desde lo juvenil que irrumpe públicamente durante el año 2006, reconoce una continuidad con las distintas formas de agrupación de estudiantes que se comienzan a fraguar durante los años 1999 y 2000 (Herrera, 2006; Huerta, 2006). En el año 2001, el movimiento de estudiantes secundarios protagoniza una movilización que, sin alcanzar los niveles de organización, masividad y maduración del 2006, significó una activación de importantes sectores de estudiantes. Esta movilización se centró en la demanda de mejora de las condiciones del transporte público para estudiantes y fue conocida como "elmochilazo". Es notable la transmisión de la experiencia acumulada en este movimiento de comienzos de los años 2000, hacia los estudiantes más jóvenes, quienes protagonizan la movilización 2006. La mayoría de ellos, ni siquiera comenzaba a cursar la enseñanza mediaen aquellos años. Se trató de un proceso de transmisión oral e informal como método de organización.

Durante los meses de mayo y junio del 2006, el conjunto de nuestra sociedad se vio sacudida por el movimiento de estudiantes secundarios, de una manera inédita en el Chilede post dictadura. En términos generales, podemos decir que este movimiento se "organizó a partir de la articulación de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), instancia surgida desde los centros de alumnos y colectivos estudiantiles[118] organizados principalmente en los colegios emblemáticos[119] del centro de la capital y algunos colegios municipales y particulares subvencionados ubicados en el mismo sector" (González, Cornejo y Sánchez, 2006). Tal fenómeno de unidad, inédito en Chile, caracteriza la radicalidad, en el sentido de masividad social, de este movimiento quedurante los paros nacionales de los días 30 de mayo y 5 de junio se calcula que hubo más de 800.000 estudiantes movilizados.

Otro elemento que define al movimiento fue el alto nivel de aprobación ciudadana a las demandas planteadas: entre un 75% y un 85% de aprobación según encuestas realizadas en esos días (COPESA), configura un espacio público (intereses en común) que representa el sufrimiento colectivo y el desamparo social en el actual modelo de desarrollo neoliberal que va a incidir en la agenda política nacional produciendo un cambio en las prioridades de las políticas educativas del primer periodo de gobierno de Michelle Bachelet.

Se trató de un movimiento social juvenil/estudiantil que va a representar el profundo cuestionamiento ciudadano a la Ley Orgánica Constitucional en Educación (LOCE) como leyes de amarre, con incidencia económica (reivindicaciones de becas, infraestructura, etc.), política (cambio de leyes constitucionales) y cultural (demanda de participación para los jóvenes, cambios en el uso de tiempo escolar de la Jornada Escolar Completa).

[118] Los colectivos son organizaciones surgidas en torno a la expresión social, cultural y política de estudiantes de Izquierda, que no se sienten representados por las estructuras políticas existentes (Salazar y Pinto, Historia Contemporánea de Chile, 2002).

[119] Centros Educativos Municipales, que tienen estudiantes de elite , debido a que seleccionan alumnos y cuentan con Proyectos Educativos fuertemente asentados en la institución. Estos colegios son gratuitos y se encuentran fundamentalmente en la comuna de Santiago, centro neurálgico del capital del país

En el transcurso del año 2006 y a partir de la movilización estudiantil, se crea un nuevo espacio de participación cuyo objetivo será analizar temas relativos a las políticas, la gestión y las prácticas educativas y a partir de dicho análisis, generar propuestas para mejorar la calidad de la educación.

Espacios de participación para los estudiantes

Como resumen de este capítulo podemos decir que en Chile existen esbozos de procesos de participación social sustantiva o auténtica en las políticas educativas. Pensando en las transformaciones sistémicas implementadas por la dictadura, y en la reforma educacional de la concertación por la democracia, identificamos dos procesos claves en el diseño de la política educativa, donde se hace notar la ausencia de la sociedad civil. Si bien, bajo en dictadura, las razones de la ausencia son evidentes, en la década del noventa debemos preguntarnos sus razones. Probablemente una manifestación de la democracia restringida o de baja intensidad, que mantuvo al margen a actores ciertamente relevantes en la materia; estudiantes y profesores.

Por ejemplo en el diseño del currículo –planes y programas- no se consultó ni convocó al colegio de profesores. "La reforma curricular tampoco propició una efectiva reforma democratizadora del sistema educativo. Resulta importante señalar que los OFCMO –objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios- fueron diseñados y decretados sin participación real del magisterio, construyéndose sobre la misma concepción de Estado subsidiario, que entiende a la educación, esencialmente regulada por el mercado, y a los estudiantes, como recursos humanos y formando parte de un engranaje economicista del modelo neoliberal.

Con el nuevo milenio las políticas dieron un giro, al menos discursivo. Podemos especular que con el Foro Mundial de Educación de Dakar en abril de 2000, el gobierno chileno asumió que debía considerar espacios de diálogo para pensar la educación; un tema muy distinto es que esos diálogos se transformaran en políticas públicas. Sin embargo los discursos entre las fuerzas políticas fueron homogéneos a la hora de realizar cambios estructurales al sistema y se mantuvo el modelo de subvención, a través de una importante paradoja; integrando en las narrativas conceptos como participación o ciudadanía, inclusión o calidad educativa; y por otro lado aumentando los recursos orientados a los bouchers privados, es decir, reforzando la idea de entregar recursos públicos a empresarios-sostenedores privados.[120]

El primer diálogo social sobre educación para todos "planteó este diálogo amplio y participativo para contribuir a renovar esta visión compartida de una educación de calidad para todos, concibiendo la educación como un derecho de todos los niños, jóvenes y adultos, y al mismo tiempo ampliando el marco de responsabilidad y compromiso a la totalidad de la sociedad". Al parecer no era tan social, ni amplio, ni participativo, pues en su lista de participantes no contempló ningún estudiante, ni secundario ni universitario, ni docente ni familias.

[120] Varios Autores; "Las Reformas Educativas en los países del cono sur: un balance crítico", CLACSO, Buenos Aires, abril del 2005. p. 356

Que todos participen en la educación y que ésta sea una responsabilidad social y no exclusiva de los gobiernos, suena lógico. Sin embargo, ni todos participan, ni todos asumen sus responsabilidades. Si pensamos la educación como proceso permanente, y no sólo en horario de oficina, comprendemos que todos educamos y somos educados de forma continua. Ahora, si pensamos en el repliegue estatal de lo publico en las últimas tres décadas, nos sugiere que existen espacios institucionales que deben ser ocupados por los ciudadanos, pues la estructura estatal ya no está en condiciones de administrar aspectos de la educación que tiene como ruta la privatización de todo el sistema. Los territorios abiertos por el repliegue y jivarizacion del estado, no se han transformado en espacio ciudadano, sino sólo mercantil; aprovechado por comerciantes que se han constituido como sostenedores de colegios.

Espacios como el consejo escolar no poseen la fortaleza y sus miembros la capacidad de diseñar políticas internas idóneas a cada establecimiento. Se observa que los directores cuentan con altos niveles de escolaridad, todos con formación universitaria y grados académicos, capacitados en el área de gestión y administración educacional de manera permanente. Sin embargo esta capacitación no le permite al director asumir un rol más activo en la conducción del establecimiento.[121]

La gestión de cada establecimiento, puede ser considerada como un espacio de participación y una posibilidad de perfeccionamiento del sistema educativo, no obstante los directivos y docentes, aun no se apropian eficazmente de aquellos terrenos. Un docente que podría diseñar los programas de estudios, como otro espacio de participación, carece de condiciones para hacerlo; nos referimos esencialmente al tiempo que dicha tarea demanda, pero que no es contemplada en su jornada laboral, al menos en la práctica.

Al finalizar este capítulo, es importante destacar que ni estudiantes ni docentes ni familias han logrado espacios de participación significativa en las instituciones escolares (escuelas o liceos); sólo se han apropiado escasamente de espacios mínimos de participación que no han resuelto las demandas centrales del modelo; la calidad, la gratuidad, los contenidos curriculares, las horas de clases y la verdadera conformación de la comunidad educativa a la toma de decisiones tanto de la escuela como del sistema.

De esta forma no resultaría extraño que el movimiento estudiantil vuelva cada tanto con más fuerza a manifestar su descontento, tal como lo hizo catorce años después del Movimiento de los Pingüinos; el dieciocho de octubre de 2020 los estudiantes secundarios de los liceos chilenos volvieron a protagonizar uno de los hitos más importantes de la historia de Chile; el Estallido Social que movió – esta vez - la estructura total de la sociedad chilena promoviendo el inicio de un cambio constitucional.

[121] Cecilia Jara Bernadot; *Comparación de Opinión de Expertos y Actores Educativos: Directores de establecimientos educacionales chilenos*, en: Revista electrónica UMBRAL – Nº 7 REDUC: www.reduc.cl)

CAPITULO IV: CULTURA JUVENIL Y CULTURA ESCOLAR

Cultura Juvenil

Desde la disciplina antropológica podríamos señalar a Margaret Mead como una de las precursoras en temas de juventud hacia los años '20 quien intenta demostrar a través de un estudio a los jóvenes de Samoa, la enorme variabilidad de formas culturales de vivir que posee este grupo etario que emerge como nuevo concepto de estudio; la juventud (Aguilera, 2009).

Avanzado el siglo XX, ya existen análisis sobre la conformación de bandas juveniles o la apropiación de espacios públicos en el París de los años '60, o estudios en juventud en España (Romani, 1989; Feixa, 1998). Por otro lado el trabajo realizado por algunos sociólogos de la cultura (Hall y Jefferson, 1983) recuperan los conceptos de ideología, subalternidad y hegemonía, para estudiar las prácticas y rituales de resistencia que desarrollan los jóvenes británicos de la posguerra y el surgimiento de subculturas juveniles espectaculares que han marcado el desarrollo de los estilos juveniles a nivel mundial y que poseen plena vigencia como los punks (Hedbige, 2003) o los hippies (Hall, 1977).[122]

Tal como en el resto del mundo posmoderno, en Chile también es difícil encontrar literatura donde se mencione la edad de las personas que emprendieron movimientos o hechos históricos en los últimos tres siglos; los jóvenes o las generaciones juveniles, no siempre fueron conceptos literarios muy claros como los conocemos ahora, aunque podríamos identificar algunos momentos donde figuras o grupos fueron protagonistas de nuestra historia. Aun así podemos establecer que al menos desde inicios del SXX, existen algunas huellas relativas al campo generacional desde la disciplina histórica, que recogen especialmente aspectos políticos de una generación de jóvenes burgueses en los inicios de 1900.

> *Mención especial nos merece el trabajo de Vicuña (2001)[123] quien desde la historia cultural reconstruye el periodo de la belle epoque chilena y presenta las tensiones que se producen en el campo generacional de género y de sociabilidad en la ciudad de Santiago de principios del siglo XX que se encuentra en pleno proceso de urbanización y desarrollo y que retrata muy bien a aquella burguesía ilustrada que va aportando con los primeros jóvenes vanguardistas de la cultura como el poeta Vicente Huidobro, que incluso llega a ser proclamado como candidato a la presidencia de Chile en representación de la Juventud. Y en una suerte de contrapunto, los artículos periodísticos y crónicas escritas por Manuel Rojas y José González Vera nos presentan las furiosas y militantes posturas de los jóvenes anarcosindicalistas que por ese entonces constituían el grupo político con mayor presencia e influencia en el mundo estudiantil y que se expresaba en las revistas*

[122] Oscar Aguilera: Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un Estado del Arte, 2009.
[123] Vicuña, M. (2001): La belle époque chilena. Santiago: Sudamericana.

universitarias Claridad y La Pluma, ambas vinculadas con la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (Aguilera, 2009).

Guerreros mapuches, soldados de la colonia, los guachos como producto del mestizaje y más avanzada la historia, las mujeres y hombres trabajadores de las salitreras, la agricultura o la pesca artesanal, son en general personas que no lograron auto generarse como grupo autónomo denominado como juvenil, sino más bien como una masa mezclada e intermedia entre niñez y adultismo.

Posterior a las dos guerras cambia el escenario social a nivel mundial y los jóvenes comienzan a ser observados de manera distinta. Surgen expresiones como la música, las minorías sexuales, la píldora anticonceptiva; algunas instituciones comienzan a mirar a estos grupos como nuevos ejes en la estructura social, al tratarse de nuevas grupalidades que van a ser consideradas por las distintas disciplinas científicas, pero también por el Estado y sus instituciones.

Los y las investigadores de finales del SXX (década de los ’80) comienzan a denominar las manifestaciones y expresiones juveniles como *culturas juveniles*; aquella forma que van a adoptar los jóvenes para expresar su protagonismo en la sociedad occidental impactando a través de procesos socio históricos en las propias instituciones, encargadas de encauzar, formar, modelar y normalizar estas nuevas expresiones que – en paralelo – van a producir otro elemento asociado a los grupos o culturas juveniles y que a permanecer hasta nuestros días; la anomia, una dimensión de cierta anormalidad que va a establecer el Estado sobre grupos como la delincuencia, mayoritariamente compuesta por jóvenes.

Esta a/normalidad que viene incrustada en los mundos juveniles, es una interpretación que va a desarrollar el poder del estado moderno. Para evitar los desbordes de rebeldía como expresiones que no son precisamente adultas ni “maduras, sino más bien infantiles, el estado moderno va a construir una serie de dispositivos para controlar y moldear la diversidad expresiva de los jóvenes; el mejor invento será la escuela moderna bancaria que tiene por propósito reproducir la cultura adulto céntrica y capitalista por sobre las culturas juveniles como expresiones, emocionalizadas, y creaciones propias de una época donde este grupo etario se va transformando en protagonista.

La escuela el liceo y la universidad nacen con la función de encausar, orientar y rectificar estas expresiones, enseñando y normalizando a la juventud a través de pautas de comportamiento para el funcionamiento normal de la sociedad moderna. Los jóvenes ysus manifestaciones culturales van - por lo tanto – a ser un foco importante de atención no solo para las políticas públicas, sino también para el mercado del consumo. La juventud como grupo específico de la sociedad va producir nuevas expresiones y por tanto obliga al levantamiento de dimensiones conceptuales como la adolescencia, la pre adolescencia o la pubertad, que siguen siendo un punto de permanente atención para las sociedades actuales.

Cultura Escolar

Siguiendo la idea que Tante Fanfani[124], aun nos preguntamos; ¿Qué es lo que se ofrece como educación escolar a los adolescentes, a los jóvenes y sus expresiones?; ¿En qué medida lo que se ofrece responde a las condiciones de vida, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones del siglo XXI?

Para responder es preciso tener en cuenta los grandes cambios que caracterizan el desarrollo de la educación en nuestro continente. En un primer momento, dos fenómenos saltan a la vista: por un lado la masificación de la escolarización, por el otro, un cambio profundo en la morfología social de los nuevos matriculados.

La escolarización, por una parte "crea juventud", es decir, contribuye fuertemente a la construcción de estos nuevos sujetos sociales. Pero por otro lado, la masificación produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. La vieja escuela reservada a las elites de inicios del SXX, hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de matriculados. La fuerza de la cantidad no puede evitar acarrear consecuencias de la calidad educativa, cuestión en permanente disputa entre el estado y el mercado.

Las instituciones, en tanto que sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significado. Los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor-alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, que se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativos en la vida de los actores implicados.

Pero la masificación de la que hablamos, está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos. No sólo los adolescentes y jóvenes quese escolarizan son más, sino que son diferentes. Por una parte ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos y por lo tanto, a aquellos "herederos y becarios", se les va a agregar el grueso de la población, es decir, ingresan al sistema escolar los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas y rurales. Estos recién llegados al nivel medio traen consigo su habitus de clase y cultura. Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades.

El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural (Tedesco, 1995).

Todas estas transformaciones en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones ponen en crisis la oferta tradicional de la educación escolar en los últimos treinta años. Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso

[124] Emilio Tenti Fanfani. Culturas Juveniles y Cultura Escolar. ILPE. Buenos Aires. 2000.

escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes, en especial aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados que tienen dificultades para ingresar progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos.

Todo pareciera indicar que aquellos que "llegan tarde" a la escuela (los adolescentes y jóvenes excluidos) ingresan a una institución ajena, aburrida y lejana a sus intereses y que por lo tanto no cumple ninguna función para sus proyectos vitales. Los jóvenes se construyen en sus espacios de socialización compuestos en distintos territorios físicos y simbólicos con lo cual se ven obligados a crear una cultura propia una cultura juvenil, que va a tensionar la cultural institucional del sistema escolar.

Considerando empáticamente al mundo juvenil habría que preguntarse entonces cuáles son las habilidades concretas que van a construir los propios jóvenes en su trayectoria escolar y si éstas realmente van a servir para sus competencias futuras. En el actual contexto no existe claridad respecto del sentido que juega la escuela en la estructura social [125], ni tampoco el lugar que ocupa en el proyecto de vida de la juventud. Aunque las encuestas hablen de que los jóvenes chilenos están queriendo acudir al liceo, no es muy claro para qué lo hacen. El liceo público y el modelo educativo han abandonado su tarea original de formar para la vida, siendo profundamente cuestionables sus bases culturales y sociales, un modelo centrado en una perspectiva economicista y competitiva que responde al modelo de acumulación neoliberal.

En el caso chileno, al medir los resultados generales obtenidos por los estudiantes se aplica una evaluación nacional llamada SIMCE[126]. Este instrumento siendo técnicamente importante para el estado, tiene al menos tres elementos que limitan su aplicación; a) no alcanza a evaluar aquellos aprendizajes transversales del proceso educativo que permiten darle sentido a la socialización del estudiante; contenidos éticos, sociales, culturales, morales que se reproducen desde la cultura propia del grupo juvenil; b) solo mide los contenidos generales asociados a la lógica, el lenguaje y la historia, dejando afuera, el arte, la filosofía y la política; c) no se alcanza a visualizar el potencial de los estudiantes porque existiría un sesgo educativo de al menos cuatro años de atraso. Esto quiere decir que los estudiantes de secundaria (4º Medio) alcanzarían con suerte al momento de su egreso aprendizajes correspondientes a los últimos años de primaria (8º Básico) y los primeros de secundaria (1º y 2º Medio).

En aquellos liceos de sectores populares de nuestro país se articulan una serie de iniciativas provenientes del gobierno o de organismos privados[127]; proyectos y programas que se han convertido en los "caballitos de batalla" del municipio o del Estado central como instrumentos de intervención para el mejoramiento de los niveles de pobreza, drogadicción y vulneración de los jóvenes y sus familias. Estas iniciativas, sin una metodología de trabajo, sin una articulación entre ellos y con funcionarios muchas veces

[125] En adelante al concepto Escuela, cuyo significado final es institución escolar variará entre "Escuela" y Liceo" refiriéndose a lo mismo.
[126] Sistema de Medición de la Calidad Educativa.
[127] Servicio Nacional de Menores (Sename), Ministerio de la Mujer Nacional de la Mujer, Chile Previene, etc.

inexpertos, ha provocado en las últimas décadas, una profunda transformación del liceo, pasando de ser una institución formativa a otra preventiva, cuyas denominaciones por parte de estudiantes y sus familias van desde la guardería, hasta el centro social preventivo juvenil, dando cuenta de un desajuste radical en la misión original del Liceo.

Por otro lado el aumento de los Liceos Técnicos Profesionales (TP), han ido en aumento y hoy día nos encontramos con comunas que no poseen liceos Humanistas, disminuyendo las posibilidades de continuar una carrera u oficio que no sea técnico para aquellos jóvenes que lo requieran y por el contrario viéndose obligados a formarse en una institución que oferta un futuro ligado al trabajo con mano de obra barata y dependiente en su gran mayoría de la empresa privada. ¿Dónde quedan entonces las ofertas en humanidades, educación, en arte, en ciencias, que ofrece el sistema educativo?

La cultura juvenil inevitablemente acompaña al joven por donde camine y el liceo no es una excepción. Sus intereses y necesidades de mayor sentido se constituyen a través del desarrollo y prácticas de sus propias expresiones. Pero ¿cómo se traduce resuelve la paradoja señalada en los párrafos anteriores, en tanto que el joven carga con una mochila simbólica propia y debe enfrentarse a una institución ya constituida, controlada y administrada por adultos que más bien rechazan y temen al contenido de aquella mochila?, ¿cómo se relacionan la cultura juvenil y la cultura escolar?

Tensiones culturales; expresiones juveniles y tradiciones escolares

Cuando los excluidos llegan a la educación media se produce el conflicto y el desencanto. Conflicto, porque la universalización de la escolarización produce nuevos problemas y desafíos dadas las contradicciones entre características objetivas y subjetivas de la demanda; expectativas, preferencias, actitudes, comportamientos, etc.; y las características de la oferta; inadecuación institucional y empobrecimiento de la oferta escolar. Desencanto y frustración, porque cuando llegan al liceo los pobres encuentran una falta de sentido entre la escolaridad, la obtención de la licenciatura y su proyecto de vida concreto (puestos de trabajo e ingreso) y simbólico (prestigio y reconocimiento social). Al llegar tarde, los jóvenes pobres llegan a un destino que se aleja de la promesa inicial del estado en cuanto derecho, logrando a lo sumo un objeto que apenas será útil para construir un proyecto de vida y un estatus de ciudadano.

No es preciso abundar en argumentos para mostrar que la enseñanza media de hoy tiene un significado distinto al que tenía en el proyecto fundacional de los sistemas educativos occidentales. Hoy la enseñanza media es más que eso, se trata más bien de la última etapa de la escolaridad obligatoria. Vale como un sendero que conduce a los estudios superiores especialmente universidades privadas, sino que es algo así como el nuevo piso de la escolaridad obligatoria que en todas partes tiende a prolongarse hasta los 17 o 18 años de vida de los individuos. En las condiciones actuales, la llamada enseñanza media es una enseñanza final, un “techo” para la mayoría de la población juvenil y a la vez, un primer momento dentro de un proceso de formación que tiende a prolongarse a lo largo de la trayectoria vital (educación permanente).

Esta nueva racionalidad cambia el sentido y afecta los viejos "modo de hacer las cosas" en las instituciones. En un principio, cuando se trataba de formar elites, la lógica de la selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos. La carrera escolar era como una carrera de obstáculos. Los "más capaces" de superarlos llegaban al final y adquirían el derecho de entrada a la universidad; en un principio no tenía sentido ninguna "prueba de ingreso" a la educación superior por que la prueba era el propio título de licenciatura de media.

La práctica sistemática de los exámenes permitía distinguir a los exitosos de los fracasados. El fracaso era un fenómeno habitual y esperado en la experiencia escolar. Siempre los llamados eran más que los elegidos y todos los "jugadores" (maestros, familias, alumnos) conocían y compartían esta regla del juego y aceptaban sus desenlaces. Cuando la enseñanza media se convierte en obligatoria, todos estos dispositivos dejan de tener sentido, sin embargo persisten en su accionar, llegando a ser una fuente de contradicción y conflicto.

Hoy la permanencia de los jóvenes en el liceo ya no es algo aleatorio o discrecional. Ni los alumnos ni los padres, ni los agentes escolares están en condiciones de determinar la inclusión o la exclusión escolar. Hoy la institución ha perdido la capacidad de imponer reglas que determinen la permanencia o el abandono escolar. En principio, todos deben ser contenidos. En cuanto a la instancia responsable de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad, es decir, el Estado se ve obligado a ampliar la oferta escolar y a garantizar las condiciones mínimas de "educabilidad" de todos. De allí la tendencia a intervenir mediante programas de becas, subsidios y apoyo a los jóvenes y sus familias.

Sin embargo, las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son simples efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales. Por lo tanto la contradicción tiende a transformarse en conflicto y el desajuste entre las predisposiciones y los marcos normativos tiende a provocar el malestar, especialmente juvenil que va a desatar en las últimas tres décadas, distintas expresiones de molestia reconocidas y legitimadas por todo el país. Por eso la educación escolar dirigida al grupo de adolescentesy jóvenes se convierte en el eslabón más crítico de las políticas públicas educativas nacionales. [128]

La cultura escolar no es neutral

La cultura escolar es una cultura particular, la de la clase dominante, transformada en cultura legitima, objetivable e indiscutible. En realidad, es arbitraria y de naturaleza social, resultado de una selección que define lo estimable y distinguido o al contrario, lo vulgar y común[129], se trata de un cultura que no es neutral y por ello, cuanto menor es la distancia

[128] En el año 2001 ocurrió el *Mochilazo*, movilización escolar a través de la Coordinadora de Estudiantes Secundario, que demandaba el congelamiento del valor del pase escolar. Luego en mayo de 2006 ocurre la *Revolución Pingüina*, los estudiantes llenaron las calles de las principales ciudades del país y se tomaron sus liceos exigiendo una nueva educación. Finalmente el año 2019, el *Salto de los Torniquetes* del metro promovido por los estudiantes escolares provocaría el Estallido Social en Chile, provocando el inicio de masivas manifestaciones en todos los sectores y la demanda de profundos cambios en la sociedad chilena.

[129] Pierre Bourdieu. "El Libro Azul". Intervenciones, 1961 – 1965.

entre cultura escolar y cultura del medio de pertenencia (cultura guiada a la socialización), mayor será el éxito de la institución.

Ahora bien, los hijos de las clases superiores disponen de un capital cultural heredado de sus familias que se traduce herramientas intelectuales gracias a las interacciones de que disfrutan sus familias, los hijos de las categorías acomodadas dan muestra, en promedio, de un nivel de desarrollo operatorio más precoz, así como de un tipo de lenguaje mejor adaptado a las exigencias de la escuela. Este capital aludido también existe en forma objetivada en el entorno de estos sectores más acomodados; libros, obras de arte, viajes, acceso a los medios. Todos estos elementos componen un marco propicio para los aprendizajes y explican el buen rendimiento escolar de los niños pertenecientes a esta clase. Estas adquisiciones, constitutivas del habitus, producirán sus efectos a lo largo de toda la trayectoria escolar. Por ello no es sorprendente que los" herederos", estudiantes salidos de la burguesía, estén sobre representados en las universidades con respecto a los de origen social modesto.

El grupo dominante delega en la escuela un poder de imposición, esto es, el poder de imponer contenidos exclusivamente acordes con los intereses de ese mismo grupo. Las pruebas orales pueden considerarse como "pruebas de modales" que sancionan más la forma que el fondo, sobre la base de signos sutiles de reconocimiento social que se traslucen en la postura, la entonación, lo que los tribunales de exámenes llaman la presencia, la fineza o "el buen gusto". Tanto las pruebas escritas como las redacciones revelan las mismas disposiciones en este sentido; por ejemplo los criterios de evaluación formales son menos importantes que las normas informales e implícitas. No se juzga tanto la excelencia escolar como la excelencia social, el contacto, la red socio económica,la red de familias pertenecientes a este reducido grupo que compone un mismo habitus.

Los profesores no pueden dar por descontada su autoridad, sino que la tienen que construir en forma cotidiana. Y los alumnos deben darle un sentido a la experiencia escolar. En las condiciones del desarrollo actual, el aprendizaje no es automático como en otras etapas del desarrollo escolar. Hoy, para qué ir a la escuela (a la escuela que tenemos, se entiende) es una pregunta pertinente que la mayoría de los jóvenes y adolescentes se hacen a diario. Es obvio que el estado no ha sido capaz de dar una respuesta satisfactoria a esta pregunta por que existen al menos tres elementos problemáticos que debe sortear; el primero tiene que ver con el tema de la identidad y cultura de los adolescentes, el segundo con el eje político de la modificación de losequilibrios de poder entre las generaciones y el tercero remite al tema del sentido de la experiencia escolar para los adolescentes y jóvenes. El hilo conductor que une estas tres líneas de reflexión tiene que ver con la tensión entre las condiciones de vida y cultura de una población mayoritariamente empobrecida no solo económica sino cultural y socialmente, y la cultura propia de las instituciones escolares. Esto provoca un cuarto elemento, la exclusión social que golpea fuertemente a muchos adolescentes y jóvenes como resultado de la extrema desigualdad en la distribución de las oportunidades de vida hace que para muchos de ellos la escolarización, en sí misma, sea una experiencia literalmente imposible, algo que escapa completamente a su proyecto vital.

Identidad y cultura de los jóvenes

La juventud, como lo hemos venido mencionando es una construcción social, en otras palabras, es una "clase de edad" que si bien tiene una base material biológica, sobre la misma se elaboran diversas representaciones simbólicas relativamente arbitrarias e históricas. En realidad, lo que "existe" con una existencia casi igual a la de los objetos físicos, es un continuo de edad; es la sociedad la que produce determinados "cortes" y "rupturas" en el flujo del tiempo.

No todos los que tienen la misma edad participan de la misma "clase de edad", ya que no todos los coetáneos comparten las mismas características y experiencias vitales (formar pareja, trabajar, alcanzar la autonomía económica, estudiar). Por otra parte, la propia experiencia escolar contribuyó a la creación de la juventud como una construcción social, es decir, como un tiempo de vida colocado entre la infancia y la condición de adulto, un tiempo de preparación y de espera. Por eso puede decirse que no siempre existió "juventud".

Mientras que en la escuela, el niño tiende a representarse a la autoridad y al profesor como algo natural e indiscutido, el adolescente percibe que la escuela constituye mundos complejos donde existe una diversidad de actores con intereses y "capacidades" diferentes. La "omnipotencia" del profesor iluminado tiende a ser sustituida por la visión más compleja y política de las relaciones y el juego (las alianzas, las estrategias, el uso del tiempo, etc.). El principio de reciprocidad no existe, y en palabras de Bourdieu, la relación profesor alumno no es unidireccional, es decir, el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere, mientras que el alumno sólo tiene que obedecer. El estudiante tiende a considerar que el respeto, por ejemplo, debe ser una actitud recíproca y no sólo una obligación de él hacia sus profesores, sino también al revés. Gracias al emergente movimiento social escolar este elemento ha ido filtrando los muros privados de la institución escolar desplegándose desde la calle (el espacio público) hacia la sala de clases (espacio privado como el espacio del poder docente).

Desarrollo de una subjetividad no escolar

Mientras los niños y niñas en las escuelas viven una "continuidad relativa" de su estatuto de infante alumno, los adolescentes en cambio viven la experiencia de una tensión entreel estudiante y el adolescente. Con la adolescencia – escriben Dubet y Martuccelli - se forma un "sí mismo no escolar", una subjetividad y una vida colectiva independientes dela escuela, que afectan a la vida escolar misma.[130] Pero no todos los jóvenes logranarticular en forma satisfactoria estos dos espacios de vida. Más allá de estas particularidades genéricas, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar.

[130] Dubet, Francois, y Danilo Martuccelli. "En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar". Losada. Buenos Aires. 1998.

Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía “afuera” y “alejado” de la cultura escolar. Los saberes legítimos, esos que la escuela pretende incorporar en los alumnos son saberes “consolidados” y en cierto modo “alejados” de la cotidianidad y la contemporaneidad propia de la vida y experiencia juvenil. Esta distancia tenía una razón de ser en el momento constitutivo de la escuela y el Estado modernos. La escuela tenía una misión civilizatoria, tenía una función de reeducación (como se decía en la época). En muchos casos la distancia entre la cultura espontáneamente incorporada por los jóvenes y la cultura que se quería inculcar era extrema. Por eso la escuela tuvo una función misionera.

Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tiendenal solipsismo, negando la existencia de otros lenguajes y saberes, otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares.

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos,) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, únicas, particulares, etc. La experiencia escolar se conviertea menudo en una frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes (Jaime Etcheverry, 1999). Es preciso señalar entonces que la contradicción y el conflicto entre cultura escolar y cultura sociocultural es tanto más probable en el caso de los jóvenes de las clases sociales económica y culturalmente dominadas. En estas condiciones, es probable que surjan tensiones entre la integración de los adolescentes a su “grupo de iguales” y su integración a las normas escolares. Cuando la distancia entre la cultura social incorporada por los muchachos y la cultura escolar curricular es grande, el conflicto es un fenómeno muy probable en la experiencia escolar.

Desde la clásica investigación de J.S. Coleman en 1961; *la sociedad adolecente*, se conoce la oposición entre la subcultura adolescente y las normas escolares que en muchos casos lleva a preferir la primera a la segunda. El conflicto y el predominio de la atracción y el prestigio en el grupo de pares sobre el prestigio y los premios propios de la actividad escolar no es más que una de las situaciones probables. La armonización y negociación entre ambos universos culturales, dadas ciertas condiciones sociales e institucionales es también un desenlace probable de esta tensión estructural. Las manifestaciones de este tipo de conflicto son bien conocidas y adquieren formas singulares en cada contexto nacional, espacios también diversos que van a responder a formas culturas y relaciones propias de ese espacio en particular.

El campo donde se juega la construcción de la subjetividad está dominado por tres actores básicos: la familia, los medios de producción y difusión de sentido y las instituciones

escolares. Pero la familia ha perdido fuerza y capacidad de estructurar las personalidades de las nuevas generaciones. La familia que la escuela todavía espera y quiere no es la misma familia de las nuevas generaciones. La incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la modificación del equilibrio de poder entre los sexos y la división deltrabajo en la familia, su desinstitucionalización, la cuestión social contemporánea y especialmente las nuevas tecnologías socio virtuales, han modificado profundamente el papel de la familia como constructora de subjetividad.

No existe un currículo social único y coherente (familiar, mediático o escolar, por tanto la escuela no tiene más remedio que prestar atención al hecho de que no posee una posición monopólica en este campo tan complejo. La simple toma de conciencia de esta complejidad contribuiría a redefinir y redimensionar en forma crítica y creativa el margen de maniobra y la eficacia propia de las instituciones escolares en la formación de las nuevas generaciones.

Un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones

Otro factor que viene a poner en crisis los viejos dispositivos que organizaban la vida de las instituciones escolares para adolescentes y jóvenes se origina en los cambios relativosa los equilibrios de poder entre los niños, jóvenes y los adultos. La edad siempre fue un principio estructurador de las relaciones de dominación en todas las sociedades. Durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se sentaron las bases de las instituciones educativascapitalistas, la relación de poder entre las generaciones era mucho más asimétricas que enla actualidad. El mundo de los adultos (padres, madres, maestros, directivos) prácticamente monopolizaba el poder en las instituciones y los alumnos tenían más deberes y responsabilidades que derechos y capacidades. Los reglamentos y dispositivos disciplinarios de los establecimientos escolares constituyeron una objetivación del poder omnipotente que tenían los adultos sobre las nuevas generaciones.

Por una serie de razones estructurales que se despliegan en el tiempo largo de la historia, el equilibrio de poder entre las generaciones ha sufrido cambios sustanciales (Elías, N, 1999). En la actualidad, aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de los “más grandes”, esta asimetría se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones. Hoy los niños y adolescentes sonconsiderados como sujetos de derecho y no sólo tienen deberes y responsabilidades, sino que se les reconoce capacidades y derechos.

La Convención Internacional de los derechos del niño su incorporación prácticamente universal es un indicador del grado de institucionalización alcanzado por estas nuevas relaciones de poder intergeneracional. Las instituciones educativas tienen que tomar nota de esta realidad y transformar sus dispositivos, en especial aquellos que regulan las relaciones de autoridad entre profesores, directivos y estudiantes, las que organizan el

orden y la disciplina y aquellas que estructuran los procesos de toma de decisión. Habrá que reconocer que los jóvenes tienen derechos específicos (a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones,etc.) y habrá que diseñar los mecanismos institucionales que garanticen su ejercicio (reglamentos, participación en cuerpos colegiados, recursos financieros, de tiempo y lugar, competencias, etc.)[131] .

El reconocimiento de derechos a los adolescentes aunado a la erosión de las instituciones escolares está en el origen de la crisis en la autoridad pedagógica como un efecto de institución. En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto o el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria para la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes viéndose obligado a recurrir a nuevas técnicas y dispositivos de motivación y seducción. Según Klaudio Duarte, trabajar con jóvenes requiere una nueva profesión que es preciso definir y construir una actualización pedagógica en temas de juventud al interior del Liceo. Esta condición central que tiene como responsabilidad definir una nueva epistemología educativa centrada en contenidos y proceso pedagógicos, debe superar el problema del sentido de la escuela.

Pero entonces ¿cuáles son las respuestas posibles y cuáles son las condiciones sociales que las determinarían un nuevo tipo de educación? Emilio Tenti Fanfani nos entrega algunas pistas.[132]

- *La obligación como sentido: ir a la escuela debe dejar de ser* una obligación, se va a la escuela "porque sí", porque no hay más remedio, porque no se puede no ir y esto porque existe un sistema de contención familiar que, pese al vacío de la experiencia escolar y al malestar y padecimiento que puede llegar a producir; no ir a la escuela no es una alternativa objetivamente posible para ciertos adolescentesy jóvenes. En este caso el "ir a la escuela" no es objeto de deliberación y elección, sino una experiencia ligada a una condición de edad.

- *La razón instrumental*: hay que dejar de estudiar por una razón puramente instrumental. Algunos adolescentes asumen la lógica de la postergación de beneficios presentes con el fin de beneficios mayores en el futuro. Si hoy me esfuerzo en los estudios (que en sí mismo no tienen mayor sentido), mañana seré alguien en la vida, podré ingresar a la universidad, podré lograr un buen empleo, recibiré mejor trato, etc.

- *El amor al conocimiento*: este emergente tiene que ver con la pasión, con la entrega incondicional al saber o a un campo del saber. Esta inmersión en el

[131] Tenti Fanfani; "Pedagogía y cotidianidad". 2000.
[132] Adaptación de contenidos de la propuesta de Emilio Tenti Fanfani en el documento presentado al seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio", organizado por el Ministerio da Educaçao. Secretaria de Educaçao Média e Tecnológica. Coordenaçao-Geral de Ensino Médio (Brasilia, junio 7-9 de 2000).

> juego[133], esta especie de ilusión es una energía extremadamente poderosa que, según una representación pedagógica bastante difundida, se constituye en un recurso mayor para el éxito en la carrera escolar.

Estas tres disposiciones ideales no están aleatoriamente distribuidas en la población, sino que son el producto de un conjunto de factores interrelacionados. Agregamos a las condiciones anteriores los factores culturales y lugar que ocupan los individuos en la estructura social. La relación gratuita, desinteresada y "pasional" con el conocimiento y la cultura en general (el arte, las ciencias, etc.) es más probable que surja entre las clases más liberadas de aquellas urgencias y presiones relacionadas con la sobrevivencia. Las clases medias, cuyo capital económico, social y cultural les permite aspirar al ascenso social, están objetivamente más predispuestas a desarrollar una lógica instrumental y a sacrificarse en el presente con el fin de lograr mejores recompensas en el futuro. Esta disposición al sacrificio y al esfuerzo sistemático es altamente valorada en el ámbito escolar ("persevera y triunfarás") y se asocia con los mejores rendimientos tanto entérminos de aprendizaje como de conducta escolar.

> Los sectores sociales más excluidos de los valores sociales más preciados no están en condiciones objetivas de desarrollar una actitud estratégica entre las nuevas generaciones. Cuando objetivamente "no se tiene futuro", porque el mismo presente es incierto y se vive en situaciones límites, la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas diferidas en el futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable. Incluso la idea misma de futuro como tiempo "por venir" está ausente cuando no se dan ciertas condiciones sociales básicas. Si no hay futuro, la lógica del cálculo y la relación entre medios y fines se agota en el tiempo corto del presente y la acción estratégica, en el sentido fuerte de la expresión, no tiene un horizonte donde explayarse ni menos cuando el estudiante es considerado sujeto solo en un tiempo futuro (Fanfani, 2000).

Demás está decir que ésta es una característica típica de muchos sectores sociales que viven situaciones extremas de exclusión social. Cuando este es el caso, las condiciones de educabilidad de los jóvenes se encuentran seriamente comprometidas. Dadas las condiciones en que se desarrolla la escolarización de los jóvenes chilenos y latinoamericanos, es preciso preguntarse cuáles podrían ser las características que distinguen a una escuela adecuada a las condiciones de vida, expectativas y derechos de cada estudiante.

A partir de las reflexiones que nos entrega Fanfani, podemos acercarnos a un listado de características que en principio aparecen como deseables y necesarias, sin por ello pretender agotar el tema, que por su complejidad requiere de análisis y reflexiones más especializadas. Pero a modo de propuesta aquí se señalan las siguientes.

- Abrir y valorizar los intereses, expectativas y conocimientos construidos desde los propios jóvenes.

[133] Referida al concepto de Habitus de Bourdieu

- Generar espacios para el protagonismo de los jóvenes, donde los derechos de la adolescencia se expresen en prácticas de participación, expresión, comunicación, y no sólo se enuncian en los programas y contenidos escolares.
- No limitarse a enseñar, sino también aprender motivando, interesando, movilizando y desarrollando conocimientos mutuos y significativos en la vida de las personas[134].
- Interesarse por los adolescentes y los jóvenes como personas integrales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, el carrete, etc.) y no sólo por los alumnos en tanto aprendices sin luz en determinadas disciplinas (la matemática, la lengua, la geografía, etc.).
- Flexibilizar los tiempos, secuencias, metodologías, didácticas, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, que tomen en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil en tanto género, cultura, sociedad, etnia, religión, territorios desde donde se construye lo juvenil.
- Formar personas y ciudadanos, no expertos competitivos entre sí; posibilitando el desarrollo de habilidades y conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo tienen valor en la escuela.
- Atender a todas las dimensiones del desarrollo humano: física, afectiva, sexual, creativa, expresiva y cognitiva. Una institución donde los jóvenes aprenden a aprender en felicidad y que integra el desarrollo de la sensibilidad, la ética, la identidad y el conocimiento técnico-racional.
- Acompañar y facilitar la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes desplegando una pedagogía de la presencia, donde "no hay error" sino aprendizajes, procesos caracterizados por el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los jóvenes.

Cuatro peligros probables a controlar

Pero las mejores intenciones pueden conducir a los peores resultados sino se tiene en cuenta que todo paradigma de intervención incuba efectos perversos que es preciso conocer para controlar (Fanfani, 2000).

- *La condescendencia:* inventando escuelas para jóvenes pobres, contribuyendo así a la fragmentación social y fortaleciendo la reproducción escolar de las desigualdades sociales y viceversa. Es preciso estar atento y controlar las buenas intenciones que invitan a concentrarse en los pobres y a ofrecer educación pobre para los jóvenes pobres, para no convertir los liceos en Centros Sociales de Prevención.

- *El negativismo:* asociando la adolescencia y la juventud a situaciones indeseables, de peligrosidad social (delincuencia, enfermedad, drogadicción, embarazo adolescente, violencia, etc.), en síntesis, a la pura negatividad que sólo induce a la intervención preventiva. Para ello es preciso no olvidar que la adolescencia y la juventud es la edad de la energía, la fuerza, la belleza, la curiosidad, la imaginación, la creatividad, la esperanza, el desinterés, la pasión, la sensibilidad, la entrega, la generosidad y otras riquezas asociadas.

- *El demagogismo juvenil y adolescente*: que consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto. Algunas versiones del populiculturismo (es decir, la valoración voluntarista u oportunista de la "las

[134] Haciendo referencia a las nociones de una Educación de la Esperanza, una Educación Popular en Paulo Freire.

culturas de los jóvenes" acompaña y legitima muchas veces la exclusión respecto de los valores más valiosos y complejos de la cultura "adulta" y universal.

- *El facilismo:* como una especie de reproducción escolar del modo de aprendizaje y de relación con la cultura que desarrollan los medios de comunicación de masa y de producción y circulación de culturas juveniles de masas; la pedagogía del zapping, laespectacularización, el placer inmediato, el desprecio por la complejidad, el esfuerzo y el trabajo escolar, la disciplina, el carácter acumulativo del desarrollo de la cultura, etc.

Pero no basta el ideal. Para cambiar el mundo del liceo público se requieren al menos tres ingredientes: a) hay que saber qué hacer y cómo hacerlo; b) hay que tener voluntad política y poder efectivo; c) hay que movilizar recursos varios y significativos, al menos gente competente, tecnologías adecuadas, dinero y tiempo suficientes. Sin estos requisitos, las reformas se quedan en los papeles como espejismos al sol, sin afectar la vida en las aulas.

En síntesis, es probable que el Liceo para los jóvenes sea una construcción en la medida en que la propia juventud es una edad "nueva" y en plena transformación. Y como "todos los jóvenes no son iguales", habrá que pensar en formas institucionales lo suficientemente diversificadas y flexibles como para dar respuestas adecuadas a los múltiples condiciones de vida y expectativas de las nuevas generaciones. Quizás una de las claves del éxito sea comprender que un liceo **para los jóvenes** deberá ser también y al mismo tiempo, un liceo **de los jóvenes**, es decir, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo, sino protagonistas activos y "con derechos"[135].

La experiencia chilena

Si miramos en Chile cómo se aborda el tema de la cultura juvenil, veremos que en general las problemáticas estructurales del sistema se repiten; no hay conexión entre la institución escolar y la cultura escolar. Mientras los estudiantes quieren tender puentes con los adultos y no tienen como propósito desarrollar su experiencia educativa en forma aislada, la institución escolar se excusa con la falta de mecanismos y espacios para que buenos modos y contenidos de enseñanza y aprendizaje se desplieguen. El ejemplo cotidiano sucede cuando los estudiantes no pueden colocar sus propios temas de conversación sobre aquello que les interesa de los contenidos curriculares, o sobre cómo se podrían incluir sus experiencias personales y colectivas como parte de los objetivos de la enseñanza.

Sin embargo en estos escenarios surge una interesante excepción a la regla que aparece en el sistema en la década de los '90; las actividades curriculares de libre elección (ACLES)[136]. Paradójicamente y después de casi una década de aplicación en el sistema escolar, este programa deja de aplicarse el año 2000. Entregar algunos antecedentes de esta experiencia innovadora puede reafirmar las pistas teóricas entregadas en los párrafosanteriores.

[135] T. Fanfani. Cit.
[136] Café – Dialogo. "Cultura juvenil v/s cultura escolar". Astrid Oyarzún – Cidpa, Octubre de 2000

En el liceo hay cambios radicales y la población estudiantil ya no es la misma. La del liceo fiscal era pluri-clasista, donde convivían capas medias y sectores pobres, pero conla ampliación de la cobertura de la enseñanza media entró un actor nuevo al mundo de la educación, jóvenes aún más pobres, que hoy día están segmentados en el nicho que se llama "educación municipalizada". El resto, si tiene posibilidades económicas, está tratando de arrancar hacia colegios particulares subvencionados.

Ese es un fenómeno que hay que situar desde el punto de vista de los objetivos formativos y eso también debe responder a un diseño de política educacional. La crítica que hacemos a la reforma educacional es que el área de orientación quedó afuera. El decreto Nº 220 tiene sólo objetivos cognitivos y no estrategias ni propuestas en el ámbito más formativo. Los objetivos transversales, como formulación, son también absolutamente insuficientes.

Uno de los espacios donde la juventud se hace menos visible es, justamente, el espacio educacional. Esto es paradojal, ya que más de 700.000 jóvenes entre 14 y 20 años asisten todos los días a las aulas en nuestro país. Eso nos hace pensar que el camino que ha seguido el sistema educacional, en torno a homogeneizar el ser de sus estudiantes, ha significado una tensión constante con el reconocimiento de la diversidad de los jóvenes. Lucha y tensión que de todas maneras, a tiempos actuales, va ganada y sigue ganada por aquellos que logran imponer con más fuerza su criterio.

En el proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, uno puede centrar los numerosos conflictos que están asociados fundamentalmente a la estética de losjóvenes y esa ha sido una forma reducida de mirar este proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Otra forma, está plasmada también en el origen de los documentos del Programa MECE Media, y tiene que ver con preguntarse cuál es el tipo de educación que quiere entregar el sistema educacional chileno a nuestros jóvenes. Aquí nos encontramos con dos visiones de los jóvenes en tensión, una que los ve como reproductores del sistema y aquellos que intentan otorgarles un rol de co-constructores y, por lo tanto, de protagonistas del sistema escolar, con un status y un estatuto que permitasu participación en la construcción de la comunidad liceana. Este rol de co-constructores está en el origen de cómo poder entender esta incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar. Esa es la tensión más significativa. Lamentablemente todavía aparece más visible la otra tensión, más presente también en la opinión pública, sobre el corte de pelo, la presentación personal, el gusto por las artes, etc.

Luego de una investigación realizada por Cidpa hacia el año 2001 que pretendió ver si esta tensión entre ser reproductores o co-constructores había logrado romperse luego de 6 años de intervención del Programa MECE, se quiso ver cual fue el recorrido que hizo esta política educacional para introducir esta orientación de integración[137].

Allí se encontró que la política de integración asociada al mundo juvenil, en el ámbito educacional, hizo el siguiente recorrido. Durante los años 90' al 94' el lema fundamental,

[137] Cidpa. "Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: Sentidos de la integración en la cultura escolar"Astrid Oyarzún, Raúl Irrazabal, Igor Goicovic y Leonora Reyes 2001.

para efectos de levantar una política de integración hacia el mundo juvenil popular, fue "Educación para el Trabajo" y fue lo que hizo el gobierno de Patricio Aylwin.

Esta integración, por lo tanto, tenía un doble sentido, social y económico. Ahí lo más simbólico, a nivel programático, es el famoso "Chile Joven" y la reconversión de los establecimientos educacionales científico-humanistas en politécnicos. Pero, pasado el tiempo, hay una evaluación negativa de esa mirada de integración y surge con posterioridad el Programa MECE Media, que reformula el cómo entender la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Entonces, ya no es el Programa Chile Joven el que está protagonizando esta política, sino que la reforma educacional. Lamentablemente la orientación de todos modos se centró en el eje del tiempo libre.

> Lo que hace el MECE Media es realizar un examen exhaustivo del comportamiento de los jóvenes de sectores populares asociado al tiempo libre y dice, "lo que está pasando con nuestros estudiantes es que hay un comportamiento asociado al mal uso del tiempo libre, dentro y fuera del liceo, en el entorno comunitario. Las actividades extracurriculares son pobres y hay un mal uso de la información del liceo y la realidad exterior. Esta conceptualización del tiempo libre es la que se traspasa finalmente a los establecimientos educacionales y se empieza a entender la integración de la cultura juvenil sólo vía las actividades curriculares de libre elección, las llamadas ACLE y, más grave aún, en la jornada alterna a aquella en la cual ocurre la vida del liceo.
>
> Se desnaturaliza así esta orientación de ir potenciando el rol de co-constructores como sujetos participantes de una comunidad educativa, que está lejos de ser entendida como parte de la estética juvenil. Este proceso de integración atraviesa el tema de la jornada escolar completa y culmina con la definición del objetivo fundamental y contenidos mínimos de la educación media o la reforma curricular propiamente tal. Es decir, esta integración de la cultura juvenil a la cultura escolar no está aislada del proceso educativo y de formación que se espera de nuestros jóvenes estudiantes.[138]

En conclusión observamos, primero, que esta orientación por incorporar la cultura juvenil a la cultura escolar, no estuvo monitoreada por los equipos del MECE Media, pensando que las propias comunidades y establecimientos educacionales iban a poder traducir correctamente esta integración, lo que no ocurrió así. Los objetivos esperados por el MECE Media no se estaban cumpliendo en la dirección esperada. El componente ministerial que mayor fuerza ha tenido es el de los "jóvenes", con el programa de Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE), que por definición son extra-escolares y, por lo mismo, no logran impactar en el aula. Entonces, este componente de proceso quedó absolutamente a la deriva y no logra hasta el día de hoy incorporarse para generar cambios en las prácticas pedagógicas, asumiendo la cultura de los jóvenes que llegan a estos establecimientos educacionales. Lo que no se encontró en el estudio fue una serie de tensiones, agrupadas en dos ejes principales; a) seguir potenciando el rol de co- reproductores del sistema, b) permitir una redirección hacia un rol de co-constructores.

Lo primero que pasaba respecto a por qué no se ha podido integrar la cultura juvenil a la cultura escolar era la contraposición existente entre el diagnóstico que maneja el sistema educacional y lo que ocurre realmente en el colegio. Los establecimientos educacionales, fundamentalmente los municipalizados, están operando con un diagnóstico que deviene

[138] Alternativas Curriculares de Libre Elección. (1994-1999) Componente Jóvenes. Ministerio de Educación. Programa Mece-Media

más bien de la política pública en jóvenes, fundamentalmente, de escasos recursos. Este tipo de diagnóstico es traspasado al establecimiento educacional casi íntegramente y corresponde al de un joven dañado. Esta es la percepción de los profesores, de los equipos directivos y, en algunos casos, de los propios alumnos.

Paradojalmente el estudio se encontró con un joven absolutamente sano, con una baja intensidad de daño social. Para evaluar se utilizaron indicadores como: consumo de sustancias, uso de violencia, el tema de la paternidad, la maternidad, etc.

> "Si bien existen algunos problemas asociados a eso, en ningún caso pasan a ser significantes entre la población estudiantil. Sin embargo, se opera con el diagnóstico de joven dañado, como si toda la población que está en el sistema escolar correspondiera a esa categoría. Esto ha sido absolutamente nefasto para ir incorporando la cultura juvenil a la cultura escolar, porque ese tipo de diagnóstico resulta amenazante para los docentes, quienes no quieren, por ejemplo, incorporar la cultura de los jóvenes drogadictos a la escuela."

Con ese tipo de diagnóstico el establecimiento educacional está tratando de prevenir situaciones de daño, que no sabe si van a ocurrir. Es decir, los programas y proyectos asociados al tema de la droga no se realizan porque exista un número significativo de jóvenes que son consumidores en los colegios -más aún, no existe ningún joven con problema serios de consumo de droga, porque simplemente no podría existir- sino los que hay detrás de eso es una lógica preventiva a futuro. Es allí donde se centra la intervención de los establecimientos educacionales y no en el tiempo presente, que es cuando ocurreel desarrollo de la construcción de la identidad de los jóvenes. Esto forma parte de la Primera Tensión.

> Quedan postergados la participación, la convivencia escolar y otros temas significativos. Al mismo tiempo, el establecimiento educacional cree que, al término del ciclo educación media, lo que deviene es la integración social sobre la cual no tendría ninguna responsabilidad, es decir, el sistema está preocupado por la integración al sistema social y no por su integración actual al sistema educativo en construcción.

Una Segunda Tensión se encuentra entre la interacción v/s integración de los jóvenes al sistema escolar. Lo que se potenció en los establecimientos educacionales hasta el 2000 fueron actividades de interacción, es decir, actividades, fundamentalmente de tiempo libre y de interacción entre pares. En los propios ACLES o en las propias actividades extra-curriculares, la relación que se produce es entre pares y a lo más uno o dos profesores que sólo cumplen una función de estar a cargo o acompañar. Además esa interacción dura mientras dura el taller o la actividad. Se pierde el sentido o queda incompleta esta orientación hacia la integración, que es mucho más profunda.

La Tercera Tensión tiene que ver con los contenidos que podría tener este proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Hasta ahora el liceo, o así lo ha entendido por lo menos el liceo, ha privilegiado fundamentalmente la tarea de potenciar la identidad del joven con el liceo y ha dejado de lado el tema de colaborar con la construcción de la identidad juvenil en el sistema escolar, que antiguamente era una tarea fundamental del espacio de orientación. Hoy día eso ha quedado como una realización de actividades curriculares de libre elección, que tratan de generar identidad con el liceo.

La Cuarta Tensión tiene que ver con los instrumentos con los cuales podemos favorecer la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Según el mismo estudio realizado por CIDPA se arrojaban los siguientes datos

> La participación que hasta ahora se ha privilegiado en los establecimientos educacionales es una participación que nosotros llamamos instrumental, es decir, aquella que le sirve al establecimiento educacional para cumplir sus funciones de escolarización o para cumplir sus propios objetivos como institución escolar. Aquí están todas las actividades como el día de la madre, el día del padre, el día del maestro, todos los aniversarios y efemérides habidas y por haber. Y no está nada que tenga que ver con participación institucional, por ejemplo, con la participación de los y las jóvenes en la construcción de los proyectos educativos institucionales o la participación gremial estudiantil.

El propio Programa MECE Media en la época hace un llamado hacia un cambio de participación de los estudiantes al interior de la comunidad educativa, fomentando que estos puedan participar tanto en el levantamiento de los proyectos educativos institucionales, como en la evaluación de los profesores, en las formas de hacer clases, en la elaboración de reglamentos estudiantiles, etc. Es decir, participar internamente en la vida del liceo, no externamente y no solo en función de los objetivos y finalidades del propio establecimiento.

La Quinta Tensión tiene que ver con el Ser y el Qué hacer de los Liceos. La mayoría de los liceos levanta su proyecto educativo institucional en una lógica del "Ser", de lo deseable y ponen objetivos y finalidades muy bonitos respecto de lo que se espera del establecimiento educacional. Pero eso no se traduce en su quehacer, en una práctica constante de fomento del proyecto educativo institucional. Eso obviamente tampocofavorece la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar.

Finalmente, una última tensión tiene que ver con el producto de este proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar y que llamamos co-reproductores v/s co-costructores, pensando que el concepto fuerza aquí es el de integración, más que el de cultura juvenil. Lo que observamos es que todo este proceso de integración se ha realizado bajo una mirada incompleta y vertical respecto a los orígenes y a lo que se esperaba que se fuese produciendo, es decir, desarrollar el potencial de habilidades sociales de los jóvenes, las cuales sólo se pueden aprender ejerciéndolos y esto no ha sido aprovechado en el sistema escolar.

Si bien hasta principios de 2000 las ACLE cumplieron algún tipo de tarea en esto de hacer visibles a los jóvenes para el sistema escolar, éstas mismas no pudieron ser las generadoras de este proceso más profundo, que es de la integración de la cultura juvenil ala cultura escolar. Entonces hay que pensar cómo re-orientar este proceso de integración, que pareciera fundamental para lograr los otros objetivos de la reforma educacional, donde se hagan más visibles los jóvenes, como sujetos fundamentales. Ahora, efectivamente asi como a finales de los noventa, en el 2006 las resistencias siguen siendo tan altas en el profesorado, en los equipos directivos, en los inspectores, etc., porque se ha tendido a mirar la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar desde el esquema mirado desde arriba. Y desde ahí aparece como muy amenazante este sujeto juvenil, porque nadie quiere tener en sus aulas a jóvenes extremadamente conflictivos,

tensos, con muchos problemas y los profesores se niegan – con todo su derecho - a atender una serie de problemáticas que no están llamados a asumir.

En el diagnóstico realizado por Cidpa hace ya cinco años demostró que eso no ocurre, es decir,

> ".... lo que tenemos hoy día en las aulas mayoritariamente, aún existiendo conflictos, son jóvenes fáciles y una cultura juvenil secundaria, que sigue siendo una allegada a la cultura escolar, aunque pueda reconocérsele y visualizar lo juvenil en el sistema escolar".

Del mismo modo se les pregunto a los docentes qué tan capacitados estaban en temáticas asociadas al mundo juvenil nos encontramos con que un 35% de los docentes entrevistados no se había capacitado nunca en nada que tuviera que ver con el tema juvenil y los que sí se habían capacitado lo habían hecho fundamentalmente en el tema drogas. Al igual que ayer hoy estamos con un serio problema para poder cambiar haciauna lógica comprensiva de la realidad juvenil que queremos trabajar. Ahora, la oferta de capacitación y formación hacia los establecimientos educacionales ha sido asociada casi exclusivamente al tema del consumo de drogas. La invitación que se está haciendo efectivamente es a un cambio cultural.

Cuando del MECE Media entregó la orientación de integrar la cultura juvenil, no se especificó, ni se profundizó, ni se argumentó mayormente qué era la integración y la cultura juvenil, entonces cada establecimiento fue armando sus programas propios de acuerdo a lo que era su intención y su percepción de esto.

Los jóvenes hasta el día de hoy están muy lejos en el organigrama de la comunidad educativa, si es que aparecen, por lo tanto, no hay ninguna intención de integrarlos. Esto ocurre porque se cree que a los jóvenes no les compete participar ni de las evaluaciones, ni de la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Hay una subvaloración de las capacidades de los jóvenes. También hay una suerte de miedo respecto a las evaluaciones, es decir, cuando se plantea al Ministerio la posibilidad de la co-evaluación, hay todo un revuelo en los profesores al negarse claramente a poder ser evaluados por sus propios alumnos. No entienden que no se les evalúa a ellos, sino que la metodología,la forma de enseñar. Creemos que ha faltado acompañamiento para comprender mejor esto. Entonces, de ser un instrumento fundamental, pasó a ser un instrumento que no sirve prácticamente para nada. Otra cosa es el Sacge que se ha convertido desde el 2003 en un sistema de Evaluación para el mejoramiento de la calidad que efectivamente en algunos casos ha integrado a través de su PEI a los alumnos.

Los "males juveniles estudiantiles" de los establecimientos educacionales, se deben a que los padres no apoyan a sus hijos y que, hasta del abandono escolar, serían responsabilidad de la familia. Este es el discurso general de los directivos de los establecimientos cuando referimos a los aspectos simbólicos de los jóvenes.

Por lo general los jóvenes, sienten que sus familias están presentes, que los apoyan, que los quieren, que pueden conversar con ellos. Respecto a las tareas de la escolarización, que las familias de sectores populares poco pueden ayudar a sus hijos. Esa es una

demanda permanente de los docentes cuando dicen “los padres no apoyan a sus hijos”, está diciendo “no nos apoya en las tareas de escolarización que nosotros queremos”, es decir, en matemáticas, castellano, etc. Desde ahí se levanta un discurso que aleja a la familia del establecimiento educacional. Es decir,

“....si todo el tiempo me están diciendo que yo no aporto nada, tampoco voy al establecimiento educacional, porque efectivamente no puedo apoyar a mi hijo en matemáticas, castellano o historia, porque llegué sólo a tercero, cuarto u octavo básico”.

Pero el ambiente de acogida que se da es bastante favorable para potenciar otro tipo de tareas respecto al rol que la familia pueda cumplir en los establecimientos educacionales. Esto amerita una re-lectura de cuál puede ser el rol de la familia en los establecimientos educacionales. Probablemente el asunto no va por el lado de favorecer las tareas de escolarización.

Los Consejos de Curso

Con la intención de mejorar las relaciones entre el Liceo y los jóvenes, Cidpa desarrolló un programa que se llama “Asignatura Juvenil” para los consejos de curso. Es una matriz de conversación abierta, que no tiene ningún tipo de dogma acerca de cómo ser mejor o peor joven.

> “Lo traspasamos a los establecimientos educacionales, vía asistencia técnica, y lo primero que nos preguntan los directores de escuela es “pero, ¿dónde están los valores?. Entonces les decíamos “lo que pasa es que en el tema de la formación social no hay valores más correctos o valores menos correctos, lo que tenemos son experiencias distintas, todas valorables, entonces no podemos tener un decálogo de valores inamovible. Creemos que esas son construcciones que se van estableciendo en la medida que uno recorre su vida y que nadie está llamado a decir qué valores son más o menos importantes de tener que otros”.

Hay un juego aquí de “no diálogo”. Por una parte, está la idea de los docentes y de la escuela de tener una centralidad valórica, con la tensión de que aquellos que no están cercanos a esa centralidad se tienen que guardar sus propias opciones. Y por otro lado, los alumnos, que en este aspecto a veces tienen una conducta medio cínica, porque apenas cruzan la puerta del liceo pasan a ser estudiantes, pero afuera del liceo ellos tienen muchos otros roles, como por ejemplo, los jóvenes que trabajan y que cumplen horarios laborales y se comportan como adultos. Saben que la escuela es algo distinto y ahí son más indisciplinados. La centralidad implica que alguien resuelve el criterio de verdad, entonces los alumnos restan sus opiniones, que parten de su propia experienciade vida. Entonces lo que dicen y lo que viven realmente, es distinto.

Es importante reflexionar más acerca de cuál es el sentido de la orientación por integrar la cultura juvenil a la cultura escolar. Dijimos que el concepto de cultura juvenil y de integración había sido poco fundamentado. El Ministerio echó a andar el proyecto y financió efectivamente a profesores ACLE, pero después dejó de hacerlo. Uniéndolo a que el MECE buscaba con esta línea llegar a visualizar a los jóvenes como co-constructores, es probable que inicialmente se haya Estado pensado en una visión que afectara el sentido

de la educación media. Es decir, las ACLE estaban pensadas básicamente como una estación de transición, donde, a partir de los intereses de los jóvenes, de sus habilidades, de sus saberes, de sus conocimientos, de su experticia, se probaran metodologías distintas de trabajo, para después ser transferidas al aula.

Esto quiere decir que en la mentalidad de los diseñadores estaba pensado que las ACLE desaparecieran como espacio extraescolar, para que después se instalaran al interior del currículo. En ese contexto ya no se requieren profesores especiales. Si lo miramos así, había una intención de pensar de manera distinta a lo que se estaba haciendo hasta esos años en educación. Ahora, efectivamente las ACLE deberían haber desaparecido como alternativa de ocupación del tiempo libre de los jóvenes y deberían ser espacios dentro del currículo, que facilitaran el proceso de opciones metodológicas y formativas distintas. Pero ¿estaban los profesores preparados metodologica y pedagógicamente?

Hicimos un recorrido de búsqueda de dónde aparece este concepto de "cultura juvenil" y efectivamente había una reflexión y una opción teórica clara por parte del Ministerio de Educación. El tema "cultura juvenil" es un concepto concebido por Parsons[139] en los años 50', justamente en el ámbito de la cultura escolar. El tema de la cultura juvenil, asociado al tema del consumo y los medios, donde la producción musical y estética del mercado toma la cultura juvenil y la empieza a ofrecer a los consumidores. Aparece, entonces el concepto de "juvenilización", que es lo que tenemos hoy en día. En ninguna de estas posiciones pensó originalmente el Ministerio de Educación, es decir, ni la asociada al control social, ni la asociada al tema del consumo y a este deseo de la sociedad de mercado donde todos quieren ser jóvenes. Fue un concepto muy atractivo, asociado en sus inicios fundamentalmente a la línea del tiempo libre y posteriormente se instaló la cultura de la prevención, con un claro objetivo de control social.

Ahora, esta cultura preventiva instalada en los establecimientos educacionales, significa una serie de alertas para el desarrollo de la juventud, es la que, obviamente, no constituye ningún tipo de invitación al diálogo para los jóvenes. Es decir, a ningún joven le entusiasma que lo inviten a conversar sobre el tema de la droga, ni le interesaría ir a un taller que tuviese que ver con algún tema asociado a transmisiones de enfermedades sexuales. Por lo tanto, originalmente no hay una mala fe respecto al uso de este concepto, pero posteriormente se constituye en un concepto más bien perverso y contrario a uno que potencie un rol de co-constructor.

Respecto al tema del poder - un tema eje durante el proceso de esta tesis - nos encontramos con algo que no es novedoso respecto de la cultura escolar, y es que los establecimientos educacionales siguen siendo una de las instituciones más autoritarias en la sociedad chilena. Y no solamente respecto a los jóvenes, sino que incluso entre los mismos docentes y los equipos directivos. Esto ha hecho que los profesores sientan que tampoco participan, igual que los alumnos. La democratización dentro del sistema educacional no es una experiencia que se esté desarrollando. Entonces, cuando se plantea este tema de compartir las lógicas de poder, de poder compartir la toma de decisiones, se notan dos tendencias: primero, los alumnos deberían participar en este proceso de toma

[139] Parsons, Talcott, (1951). *The Social System*, London, Routledge & Paul

de decisiones de la comunidad educativa, en todos los ámbitos que les compete. Segundo, a los alumnos y profesores no les cabría otra que acatar lo que dice el establecimiento educacional, vía su dirección o sus sostenedores.

La Cultura Juvenil es inherente al joven eso ya está claro. Habría que ver qué es inherente a la cultura escolar y ver si es posible la suma entre ellas, sabiendo de su funcionamiento piramidal, pues también es probable, a propósito de lo mencionado con anterioridad, que más bien sea una resta entre relaciones sociales que se efectúan en el Liceo las que nunca podrán fluir. Por otro lado, ¿es al joven al que hay que mirar o será más bien al docente y directivos de la institución a quien se debe increpar al hablar de ambos espacios culturales?

La emergencia de lo que se puede denominar una "cultura juvenil" es también un fenómeno reciente. Sólo a partir de los movimientos culturales (políticos, universitarios, musicales) de la década de los 60 se puede decir que hizo su entrada a la escena pública "el joven", el joven como una categoría social y cultural específica, con preferencias, valores, prácticas y expectativas diferentes a las del mundo adulto. A partir de entonces, sociológicamente se tiene una alternativa a las teorías sicológicas del desarrollo evolutivo, que sólo han visto en la juventud un "ser en transición": la juventud no es sólo un período de preparación, de maduración, de "adolescencia" de algo, una cuasi patología de la personalidad infantil que se abandona y adulta que se busca. A partir de entonces, el proceso de socialización de la juventud se vuelve problemático, crítico, porque deja de ser evidente que los jóvenes estén ansiosos por dejar de serlo e integrarse a los sistemas de convivencia y acción institucionalizados por los mayores[140].

En la década de los '90, en Chile se produjo una cristalización a gran escala de procesos de transformación que se venían gestando hacía tiempo en este sentido: la confluencia de medios de comunicación de masas y un mercado de consumo que se dirigen específicamente a satisfacer (y crear) los gustos de los jóvenes (tipo de música, vestimenta, programas televisivos y otros consumos), han reforzado la distinción de preferencias, prácticas e identidad de los jóvenes. El aumento de años de escolaridad proporcionado por la expansión de la cobertura de la educación media ha masificado un privilegio hasta hace poco reservado a los jóvenes de clase alta y algunos segmentos de clase media: alejar la edad en que debe someterse a las exigencias del mercado detrabajo.

Este es el contexto básico que permite el desarrollo de esos procesos de producción de la cultura juvenil. El liceo debe entender que los jóvenes de hoy no son sólo niñitos grandes ni adultos chicos[141]. Reconocer la importancia de la cultura juvenil para el trabajo formativo de la educación, es asumir al mismo tiempo que los jóvenes populares entraron al liceo y que la juventud -en general – posee una densidad cultural propia. Es en este reconocimiento que puede aumentar la riqueza comunicativa de los intercambios entre profesores y alumnos, entendiendo que para la enseñanza efectiva es condición sine qua

[140]Balley Cristian; "Educación media y juventud en los noventa" "¿Qué significa incorporar la cultura juvenil al liceo?
[141] Ibidem.

non que el docente tome en cuenta el mundo vital de los jóvenes e intente desde ahí "hacer sentido".

La respuesta conservadora, ante su decepción por no tener al frente a los alumnos que espera, fortalece sus viejas prácticas y rigidiza sus antiguas normas, proclamando el imperativo de obedecerlas "para alcanzar la verdadera educación": el resultado es el fracaso y la exclusión de las mayorías, el desencanto de una juventud que no se siente respetada, la reacción violenta de quienes no son reconocidos como legítimos por un sordo autoritarismo.

La respuesta paternalista, conmovida por lo inapropiada oferta del liceo para estos alumnos y por sus difíciles condiciones de vida (presente y sobre todo futura), claudica su labor formativa, "se hace amigo de los cabros", se les asimila usando su lenguaje y compartiendo sus prácticas, hace borrosos todos los límites y deroga los objetivos de aprendizaje "por demasiado exigentes para una juventud que no seguirá estudios superiores y se empleará en los niveles más bajos de la pirámide laboral": el resultado es el mismo fracaso de las mayorías (por marginalizante), el desprestigio del liceo y el comienzo de un circulo que termina en una sociedad excluyente y tercermundista.

Mundos simbólicos Juveniles

Desde todos los elementos anteriormente señalados en la relación Cultura Juvenil y Cultura Escolar, podemos visualizar al joven secundario transitando en tensión entre sus constructos significativos creados en el entorno escolar y un Liceo que le impone otras significaciones, tránsito en cual se encuentra esperanzado en la inclusión futura al mundo laboral a la espera de la institucionalidad que lo cobija, una formación que al menos lo configure en algún lugar de la escala social. Aunque esto signifique - como lo menciona Burdieur -, que la recepción de diplomas o certificados (tráfico de diplomas), en cada uno de los periodos y etapas escolares, constituiría en el joven, sólo un eslabón más dentro de la "carrera" hacia la integración del sistema transformándose cada uno de éstos logros en objeto de uso y consumo mientras dura este tránsito[142].

Pero si nos situamos en este periodo de tiempo de cuatro años, en donde aprende a socializar e independizarse al mismo tiempo, estamos hablando de la construcción de un sujeto con derechos no solo de los aprendizajes cognitivos y herramientas para su desenvolvimiento funcional en la sociedad. Estamos hablando también de la construcción subjetiva del joven a través de acciones y actividades de intercambio de co-construcción juvenil desde otros ámbitos y de otras temporalidades de uso.

La participación e inclusión del joven en los que haceres al interior del liceo va más allá del aprendizaje formal curricular vinculado al conocimiento cognitivo. Hablamos de un aprendizaje ligado a las representaciones sociales del mundo interno del liceo y externo de sus otros grupos sociales, es decir, a su constitución simbólica en general. El espacio- tiempo que significa su tránsito por el liceo en donde se vinculan estos significantes, lo extraen de aquella funcionalidad de aprendizaje dentro del aula. Los aportes – en especial

[142] Bourdieu. P. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Ed. S XXI. 1997.

– de los espacios de expresión, cultura, arte, deporte, convivencia, etc., lo sobreponen a la disciplina horaria del establecimiento, a ese enfrentamiento diario con su "segunda madre" (profesor)./ sistema establecimiento.

La existencia de aquellas actividades extras que se desarrollan en el liceo como espacios fuera de los marcos curriculares, se transforman en potenciadores y complemento de su singularidad juvenil. Todas estas construcciones simbólicas comúnmente surgidas fuera del establecimiento escolar son desde donde provienen comúnmente la diversión, la afectividad, la creatividad, el compromiso, son el complemento necesario para su construcción subjetiva, aunque por lo general se torna invisible en la retórica educativa estructural.

Estas y otras materias forman parte del interés de investigadores y en parte de algunas unidades del Ministerio de Educación a lo largo de la primera década de los 90, inquietudes que comienzan a formar parte de las reflexiones y teorías que van requiriendo hacerse prácticas a través de programas y modelos de intervención en los liceos.

La Reforma como instrumento para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación

Invertir en los y las jóvenes de hoy no es sólo una necesidad para garantizar el relevo de la fuerza de trabajo e incrementar el potencial productivo de las economías nacionales en el futuro. Más que eso, es una urgencia para avanzar hacia sociedades más incluyentes en acceso al bienestar y a la participación ciudadana a través de mayor igualdad de oportunidades. El ciclo etáreo de la juventud es decisivo para perpetuar o revertir la reproducción intergeneracional de la exclusión social. Es allí donde se define el eslabón entre educación y empleo, entre jóvenes y participación; en la inserción en la sociedad de la información, la autonomización económica y habitacional, y la constitución de núcleos familiares nuevos; así como el establecimiento de redes sociales que les facilita su proceso de integración social.

La inclusión social de los jóvenes es, también, clave para imprimirle sustentabilidad a la democracia en nuestro país. Como lo señalan los datos de la cuarta encuesta nacional de juventud (2003) los jóvenes en su mayoría creen en la democracia, pero demandan mayor igualdad de oportunidades y equidad social[143]. Por lo tanto, las distintas formas de exclusión socioeconómica y política podrían amenazar la gobernabilidad futura; y en esto los jóvenes pueden ser tanto víctimas como disruptores. En la medida que es el grupo social que sufre con más virulencia la crisis de expectativas - por la disociación entre escolaridad y empleo, entre alto consumo de imágenes y bajo consumo material, entre alto manejo de información y baja oferta de oportunidades, la juventud puede resultar – desde cierta perspectiva -, disruptiva en términos de convivencia social y democrática. Por el contrario, ampliar la participación juvenil e integrar a los jóvenes a las redes de promoción (educación oportuna, buen uso del tiempo libre al interior de los colegios en el periodo educativo secundario), cimentaría la gobernabilidad democrática a futuro.

[143]INJUV. Tercera Encuesta en Juventud 2003.

Los jóvenes hoy día no están siendo lo suficientemente bien preparados para el mundo del trabajo y mucho menos para ejercer sus derechos ciudadanos. Problemas tales como, los bajos resultados en el aprendizaje, la repitencia y deserción-abandono escolar, la alta desigualdad social en función de las oportunidades educacionales, la baja eficiencia externa y el deterioro de la motivación docente, continúan manifestándose de manera dramática y su resolución no se vislumbra en el mediano plazo. Subyace, entonces, la impresión de que la integración de los jóvenes tanto hacia el mundo social como hacia el interior de la cultura escolar no ha sido lograda. Con estas premisas, se abre paso desde hace algunos años, a un proceso de discusión que habría de desembocar en una redefinición de la política social del universo juvenil, en especial la que dice relación conlas políticas educativas.

Al respecto la política de integración en la educación media chilena se asienta, especialmente en los documentos que fundamentaron el Programa MECE-MEDIA, y la concepción de los jóvenes como co-constructores de la cultura escolar, a partir del reconocimiento de los saberes y quehaceres que identifican su entorno cultural. Surge a mediados de los '90, la idea de reformar la educación en Chile a partir de lineamientos muy específicos.

¿Qué se ha hecho hasta ahora en relación a relevar la tensión entre Cultura Juvenil y Cultura Escolar?

Haciendo historia

En el marco de la reforma educacional de nuestro país, el año 1994 nace el programa MECE-MEDIA cuyo objetivo fundamental fue mejorar la calidad y equidad de la educación media, interviniendo en las condiciones y procesos al interior de la institución escolar. A través del programa se intentó fortalecer las capacidades de autonomía de los liceos para que así pudieran construir una oferta educativa más eficiente, diversificada, de mejor calidad y que resguardara la equidad del sistema. Bajo este precepto este programa promovió, entre otros objetivos, la descentralización pedagógica, propiciando un cambio integral de la cultura escolar que contemplaba mejorar los recursos y condiciones en que se desarrollaba el trabajo escolar para que así sus procesos apuntaran a reforzar los resultados de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. En cada una de sus acciones, el programa buscaba resguardar la participación de toda la comunidad educativa, a saber de directivos, profesores, alumnos, padres y apoderados.

A partir de 1995 el Programa MECE-MEDIA se convirtió en la respuesta estratégica de la política educacional del gobierno frente a los desafíos que el mundo moderno le plantea a la educación secundaria. Ello devino del constatar que desde la última reforma aplicada al sistema educacional chileno (1965), que amplió significativamente la cobertura educacional, muchas cosas habían ocurrido[144].

[144] "Alternativas curriculares de libre elección. Una mirada evaluativa" (1994-1999) Documento de reflexión del Componente Jóvenes. Ministerio de Educación. Programa Mece-Media. Componente Jóvenes.

Las transformaciones experimentadas a escala mundial, en la producción, empleo, conocimientos, información, cultura, etc., exigían un sistema educativo capaz de contribuir a la formación de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y de misión, y con herramientas que las habilitaran para discriminar, discernir y dar cuenta responsablemente de sus actos, en el marco de situaciones nuevas. Pero ello también se relacionaba – hasta hoy día - con la identificación de las profundas brechas sociales abiertas por la modernización económica. Algunos de los objetivos propuestos por los Programas del Ministerio hace algo más de diez años sugerían algunas orientaciones para la acción tendiente a materializar la incorporación de los jóvenes a la dinámica de los establecimientos junto a la elaboración de algunos componentes fundamentales:

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

Hasta ese momento, el problema de la integración juvenil parecía reflejar uno de los objetos centrales de la preocupación del Estado y constituía - a lo menos - el eje central dela generalidad de los diagnósticos realizados por las autoridades y el gobierno. En relación con la Reforma Educacional, la premisa básica partía de la aceptación del hecho, que la cultura juvenil no se encontraba integrada al sistema educacional hasta antes de la puesta en marcha del Programa MECEMEDIA y las ACLES[145]

Alternativas curriculares de libre elección (ACLE)

Al respecto, la creación del ACLE es sin lugar a dudas el componente más importante desde el punto de vista de la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Surge a partir del Componente Jóvenes el año 1994 operando bajo la forma de talleres en áreasde interés y potencialidad formativa para los jóvenes, buscaba ocupar creativa y educativamente el tiempo libre de los estudiantes y sensibilizar a los docentes respecto a las características del mundo de los jóvenes de hoy, a fin de enriquecer su trabajo pedagógico. Indirectamente este componente buscaba mejorar la "relación subjetiva" de los alumnos con su establecimiento, en términos de aumentar su participación en el quehacer educativo; de la misma manera pretendía potenciar la identificación o sentido de pertenencia al liceo, de modo de favorecer la disposición de los jóvenes al aprendizaje.

Las "Alternativas Curriculares de Libre Elección" (ACLE), se diseñaron con el objetivo de ofrecer nuevas y atractivas oportunidades del uso del tiempo libre para y con los jóvenes,

[145] Alternativas curriculares de libre elección. Programa de intervención en los Liceos (1994-1999) Documento de reflexión del Componente Jóvenes. Ministerio de Educación. Programa Mece-Media.

con la idea de complementar y enriquecer los demás aspectos de la vida escolar, tratar de que la cultura juvenil permeará el quehacer educativo, convirtiendo el aprender en algo entretenido y con significado. Así eslóganes como "Aprender pasándolo bien",o "Así también se aprende" comenzaron a inundar año tras año pasillos y salas de los liceos del país; abrir nuevos espacios para la participación estudiantil, especialmente a través de talleres en las áreas, artística, medio ambiental, científica, comunicaciones y posteriormente (1995) deportiva[146], fueron los lineamientos centrales de esta idea.

La cuestión era que los mismos alumnos (as) optaran en forma voluntaria y de acuerdo a sus propios intereses a participar en uno o más talleres si así lo deseaban. Estos talleres o actividades curriculares de libre elección (ACLE) funcionaron principalmente en horarios alternos a la jornada escolar, la mayoría de ellos el día sábado.

Una primer elemento crítico que se vislumbra al repasar estas experiencias metodológicas de intervención escolar en el pasado y que pudo haber generado hasta el día de hoy ciertos nudos, es el objeto central de tales propuestas, es decir, si la construcción de estas políticas de intervención consistían en otorgar un espacio y opciones "para" y "con" los jóvenes, surgiere por tanto, un diseño programado adulto céntrico, es decir, no desde los propios alumnos, sino solo, "con y para" los alumnos, y desde una estructura determinada (docentes, corporación, ministerio). Desde una mirada de derechos a la inclusión real de los jóvenes en los diseños de aquellas políticas da cuenta de una mirada adultocéntrica de éstas. Aun así, desde esta crítica prospectiva y como una primera iniciativa de este tipo, los ACLE causaron profundo impacto en los jóvenes y al interior del establecimiento.

Considerando la información anterior, es innegable que las ACLES tuvieron en su momento un efecto significativo en los procesos educativos que vivía diariamente la comunidad educativa. Si nos detenemos a mirar la percepción que tuvieron los profesores
- que participan o no de las ACLES – y de los efectos que tuvieron estos talleres, nos encontramos con que éstos ven principalmente que gracias a estas actividades los jóvenes mejoraron su relación con otros jóvenes, con sus profesores y con ellos mismos (mejoraron su autoestima). Además señalan que las ACLES provocan que los jóvenes se abrieran a nuevos intereses al momento de conocer nuevas áreas disciplinarias, generalmente distintas a las que se ofrecían y se desarrollaban comúnmente en el liceo.

Si bien el impacto de las ACLES en este sentido fue bastante positivo, el liceo como la institución donde estas dinámicas acontecieron con mucha fuerza, no fue capaz de "darse cuenta", o mejor dicho, no tomó conciencia de los procesos que éstas actividades estaban generando en su dominio ni menos se cuestionó en como potenciarlas. Desde este segundo elemento crítico se puede decir que la labor del Acle fue vista por algunos actores como necesaria de ser coordinada desde los espacios de reflexión u organización pedagógica del liceo, pero **siempre apareció como menos prioritaria que otras acciones del liceo.**

Esto repercutirá en las causas que llevaron a que esta iniciativa desapareciera posteriormente durante los años '98-99, pues no hubo seguimiento ni sistematización que

[146] Alternativas curriculares de libre elección. Una mirada evaluativa (1994-1999)

se transformara en una "defensa" de su manutención vía Ministerio. De la misma forma hoy (2006) se transforma en el caballito de batalla del Mineduc para rehacernuevamente políticas en relación a incluir al currículo estas iniciativas, pero ahora con una mayor complejidad dado la extensión de jornada (JEC) la cual imposibilita la aplicación de estos mismos talleres.

Luego de esta única experiencia programática - ACLE - surgida para ocupar este nicho en la educación de los liceos en Chile, es que efectivamente los y las jóvenes, posterior a este ejercicio de integración, adquirieron una mayor visibilidad en las unidades educativas, es decir, se comienza a reconocer su ser joven[147], y esto fue, rompiendo con esta díada de tensión, que también caracterizó a la década de los ´90 en el sistema escolar: joven o estudiante[148]. También ha sido un acierto la creación del componente jóvenes junto al instrumento de las Acles, como una manera de hacer presente a los jóvenes en el sistema escolar.

Como mencionamos, la matriz que se utilizó para generar un proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar fue de corto alcance y débil como construcción metodológica e instrumental en el marco del programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media. A poco andar, el sujeto de la educación se fue desplazando nuevamente hacia los márgenes del sistema escolar, en donde su rol de co- constructor ha quedado reducido a sus tradicionales espacios de sociabilidad e interacción y no ha logrado impactar en el aula con sus saberes y sus quehaceres."[149]

¿Qué fue lo que sucedió finalmente con las Acles y como fueron – o no – adoptados por los liceos posteriormente al cierre del programa? ¿Se generaron nuevas alternativas parecidas? ¿Quedó el interés de incluir al joven-alumno, vinculando la cultura juvenil a la cultura escolar por parte del establecimiento?

Una de las miradas que el primer mundo ha ido incorporando al que hacer del aprendizaje y su posterior incorporación social del sujeto, es la cultura, son las prácticas artísticas, de sociabilidad y de desarrollo creativo en la ocupación del tiempo libre, como medio de identificación del sujeto con su medio social, y también como un aporte a su transformación y cambio individual. En resumen, la incorporación de lo cultural como una manera de ser y estar en el mundo en donde el Liceo tomaría un lugar fundamental.

Agregamos a continuación antecedentes y datos que dan cuenta del "acierto de las ACLES y cómo éstas fueron "el programa" que mientras duró hizo efectivo el acercamiento entre la cultura juvenil y cultura escolar.

Principales resultados de las Acles

Según los antecedentes recogidos por el Mineduc durante su primer año de funcionamiento, los talleres ACLE no alcanzaban a cubrir el 20% de la matrícula de los liceos, situación que fue variando con el transcurso del tiempo. En el año 1997 de un

[147] Cidpa. Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar.2003.
[148] Hoy le debiéramos sumar otro elemento que la convierte en Tríada; joven-estudiante-pobre.
[149] Instituto Nacional de la Juventud: Op. cit

seguimiento interno del programa se estableció en términos cuantitativos que la participación en los talleres ascendía a más del 25% -162.000 estudiantes aproximadamente- de la matrícula total nacional de educación media. Así mientras el primero arrojaba un 28% de jóvenes participando en los talleres Acle, la autoevaluación se acercaba al 40% de los jóvenes matriculados del programa. Si bien es cierto que estos datos pueden estar sobrestimados, es posible pensar, a modo de hipótesis, que uno de los aspectos que podrían haber Estado incidiendo en esta alza de la cobertura de los talleres era la inclusión que algunos liceos habían hecho de los talleres en la Jornada Escolar Completa. En resumen, lo que estaría sucediendo en estos liceos es que el 100% de sus estudiantes participaba de estas actividades, situación que provocó un aumento en la cobertura nacional de los talleres.

Respecto a los talleres, el año 1997 funcionaron cerca de 7.900 talleres, lo que por liceo significa que en promedio participaron 158 jóvenes, en aproximadamente 7 talleres por liceo en el país. Por su parte si vemos información más reciente[150] (1999) podemos observar que como promedio por liceo habría más de 11 talleres con cerca de 200 jóvenes participando en ellos (11.600 talleres en todo el país con 170.000 jóvenes aprox.).

Si observamos la composición por área de los talleres, se tiene que éstos se distribuyen en las diferentes áreas temáticas, siendo de mayor atractivo las del área deportiva y artística respectivamente. No obstante, esta preferencia no monopoliza nunca al conjunto de los talleres.

Tabla Nº 3: Distribución de talleres según áreas temáticas

Área temática	**Porcentaje**
Área deportiva	36.7 %
Área artística	**28.0 %**
Área comunicaciones	14.0 %
Área medio ambiente	6.0 %
Área ciencia y tecnología	5.8%
Otros	9.4 %
TOTAL	100.0%

Perfil del joven y el profesor-monitor ACLE

En relación a la composición de los jóvenes que participan en las ACLES podemos decir que más de la mitad de ellos eran hombres (a diferencia de la matrícula total de enseñanza media), de liceos medianos y cursaban principalmente el 1º o 2º medio. En su mayoría pertenecientes a liceos de dependencia municipal y de estrato socioeconómico “alto” (de un contexto de jóvenes que estudian en liceos subvencionados).

Además desde la perspectiva de las expectativas académicas y de rendimiento escolar de los jóvenes es posible distinguir que entre los que señalaban tener mejores notas existe

[150] Fuente: evaluación intermedia del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media, CIDE, 1999. Proceso de auto evaluación 1999.

una mayor cantidad que participaba en el ACLE (25% contra 18%). En tanto en sus expectativas para el futuro los que participaban en estas actividades tenían mayores expectativas académicas (53% contra el 44%) que los que no participaban. Por su parte los que no participaban se inclinaban más por el trabajo (29% contra 26%) o no sabían lo que harían en el futuro (21% contra 16%)[151].

El perfil de los jóvenes que asistió a los Talleres ACLE era bastante claro, en general pareciera ser que éstos eran más integrados a las dinámicas del sistema educativo y al liceo en general, concretamente a la lógica o cultura escolar predominante. La pregunta que se hacia era, ¿como abrir estos espacios al resto de los estudiantes del liceo para que éste no sea un espacio exclusivo de los jóvenes "modelos" o integrados al sistema y pueda así generarse un acercamiento mayor de estos jóvenes? El objetivo era que el liceo, en definitiva, tendiera a transformarse en un espacio posible para canalizar la diversa y heterogénea cultura juvenil de nuestro País.[152]

Por su parte la participación que tuvieron los profesores en estos espacios del liceo era relativamente masiva. El 37% de la muestra de profesores tuvo algún grado de participación en las ACLES y se caracterizaban por ser principalmente hombres, con menos de 10 años de ejercicio profesional. De este grupo de profesores cerca de la mitad eran coordinadores ACLE y el resto monitores o profesores que asesoraban los talleres[153].

Valoración de los jóvenes al espacio ACLE

Con respecto a la valoración que tenían los jóvenes de este espacio que les entregaba el liceo, más del 60% manifestaba gustarle "en algún grado" los talleres ACLE de sus Liceos. Específicamente cerca de un cuarto de los jóvenes encuEstados por el estudio de medio término del CIDE manifestaron que estas actividades le "gustaban mucho". (Ver gráfico siguiente)

Tabla Nº 4: Opinión de estudiantes sobre ACLES y participación en ellas

Opinión agregada sobre ACLES	**Participa en ACLES**		**Total**
	Sí	**No**	
No me gustan	9.2 (161)	74.1 (2.492)	51.8 (2.653)
Me gustan mucho	90.3 (1.597)	25.9 (873)	48.2 (2.470)
Total	100.0 (1.758)	100.0 (3.365)	100.0 (5.123)

Fuente: "Evaluación Intermedia del programa MECE-Media", CIDE, 1999

[151] Componente Jóvenes: Evaluación del Componente jóvenes del programa MECE-Media. Informe final. Convenio Piie-Mineduc, Santiago, 1997

[152] Al respecto ver Bellei en Educación Media y juventud en los 90. Actualizando la vieja promesa en Ultima Década Nº 12, 2000. En el artículo el autor se refiere al cambio cultural a que apuesta el ACLE como programa que tiene cómo objetivo incluir a la cultura juvenil en la cultura escolar en un contexto de mayor cobertura de la educación media (mayor diversidad de jóvenes) y de la emergencia reciente del concepto de "cultura juvenil" (perspectiva sociológica que aparece como alternativa a la mirada sicológica del desarrollo evolutivo que ve al joven como "joven carenciado o en transición").Según el autor: "reconocer la importancia de la cultura juvenil para el trabajo formativo de la educación, es asumir al mismo tiempo que los jóvenes populares entraron al liceo y que la juventud-en general- posee una densidad cultural propia".

[153] Fuente: evaluación intermedia del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media, CIDE, 1999.

Un dato interesante de analizar es que un 25% de jóvenes que no participaba en las ACLES pero mencionaban gustar mucho este tipo de actividades. Esto estaría indicando que existía un número importante de jóvenes que a pesar de gustarle mucho estas actividades por alguna razón no estarían participando de ellas. Frente a esta situación surgen algunas hipótesis: en primer lugar se señala en el estudio del CIDE que los días de funcionamiento y su horario era el principal obstáculo para generar una participación más masiva. También se insinuaba que muchas veces los talleres ofertados no eran elegidos por los propios jóvenes, por lo que no estarían respondiendo necesariamente a sus intereses y gustos, situación que influyó también en el alejamiento de éstos de las actividades. Razonamientos similares ya habían sido mencionados donde se hace alusión a que las principales causas de deserción de los jóvenes se relacionan con problemas con el horario, el grado de importancia que le atribuye a los talleres en relación a otras, problemas domésticos con el horario y porque los talleres no cumplen con sus expectativas[154].

Con los datos de la existencia de jóvenes que no participaban, pero que les gustaban las Acles es posible pensar hoy día que reenfocando estas actividades en forma metodológica y estructural podría re-crearse luego de 6 años un nuevo espacio ACLE más cercano a los estudiantes del liceo (de sus intereses y posibilidades horarias) y en una cobertura aún mayor. Desde una mirada más evaluativa de los procesos y dinámicas que se produjeron en los talleres y la percepción que los jóvenes tenían de ello, podemos afirmar que existía una favorable acogida de los alumnos sobre las formas de trabajo y enseñanza que ahí se desarrollaban.

Tabla Nº 5: Opinión de los alumnos sobre los métodos de enseñanza usados en el ACLE

	Liceos	**Porcentaje**
Muy atractivos	171	17,57%
Atractivos	651	66,91%
Poco atractivos	144	14,80%
En absoluto atractivos	7	0,72%
Total	973	

Fuente: Estado de avance del programa MECE-Media. Análisis de encuesta de seguimiento, MECE-Media, 1998

Cabe destacar que la valoración hacia las ACLES pasaba principalmente por aprender cosas nuevas y relacionarse mejor con compañeros y profesores que por aspectos más pragmáticos. Esto quedaba de manifiesto cuando los estudiantes que asistían a las ACLES mencionaban que para lo que menos sirven los talleres es para “mejorar sus notas”.

Luego de haber descrito la dinámica interna que se dio en las ACLES, referidas específicamente a su gestión y la percepción de sus procesos internos, nos interesa

[154] Componente Jóvenes: Evaluación del Componente jóvenes del programa MECE-Media. Informe final

indagar sobre el impacto que tuvieron sobre los procesos generales del liceo y las conductas y percepciones de sus actores.

Tabla Nº 6

Disposición a cambiarse de Liceo de los estudiantes según participación en las ACLES

¿Estas dispuesto a cambiarte de liceo?	**Participas en ACLES**	
	Sí	**No**
Sí de todas maneras	8,7	11,9
Sí, aunque me daría pena dejar a mis compañeros.	18,8	17,6
Dudoso, me costaría mucho tomar esa decisión.	29,3	30,1
En principio no, aunque no niego la posibilidad de irme.	11,1	11,8
No, por ningún motivo.	28,8	25,8
No contestó	3,0	2,6
Contestó incorrectamente.	2	2
Total	100,0	100,0

Fuente: "Evaluación Intermedia del programa MECE-Media", CIDE, 1999

Es verdad que no se puede atribuir directa y exclusivamente a las ACLES la mayor identidad que tuvieron los jóvenes que participaban en estas actividades con su liceo, pero si podemos observar una relación clara entre ambas variables. Mencionamos esto por que también es posible pensar que la identidad que los jóvenes tenían con su liceo eralo que los llevaba a participar en las acciones que desarrollaron en las Acle. En todo caso sifuera así las ACLES habrían ayudado a reforzar esa identidad.

Tabla Nº 7

Cambios percibidos por profesores en sus clases como fruto de los ACLES
(Según participación en las ACLES)

	Participa en las ACLES					
	SI			**NO**		**Total**
	Poco	**Bastante**	**Total**	**Poco**	**Bastante**	
Se han modificado los contenidos	64.4%	35.6%	100%	88.1	11.9	100%
Se incluyen ejemplos y experiencias prácticas	33.5%	66.5%	100%	73.6%	26.4%	100%
Se utilizan materiales	28.8%	71.2%	100%	68.6%	31.4%	100%
Ha cambiado la relación profesor alumno	13.6%	86.4%	100%	37.3%	62.7	100%

Fuente: "Evaluación Intermedia del programa MECE-Media", CIDE, 1999

Como se ve en la tabla Nº 5 en cada una de las categorías los profesores que participaba en las ACLES tenían una opinión más positiva de los efectos que produjeron estas actividades en su quehacer, incluso ven que estos efectos no sólo potenciaban la relación entre profesor y alumno, sino que también la utilización de materiales en el aula y la inclusión de ejemplos y experiencias prácticas en sus clases. Además, según éstos, les

permitió, en una mayor proporción que los que no habían participado, modificaran en parte los contenidos de éstas. Creemos que aquí está operando claramente uno de los objetivos propuestos por las ACLE como era el traspaso de la experiencia ACLE que vive el profesor, hacia sus actividades del aula, lugar donde desarrolla sus clases.

Si miramos esto desde otra perspectiva, la de los jóvenes estudiantes, podemos ver que también existía una valoración de la forma de enseñanza que tenían sus profesores. La mayoría de los jóvenes encuEstados manifestaban que estaban medianamente contentos con la forma en que los profesores les enseñan (54%), y si a estos les sumamos los que estaban muy contentos con este tipo de enseñanza (30%), podemos decir que en general había una buena valoración hacia las formas que utilizaban los profesores para enseñar a sus alumnos.

En síntesis, lo que se logró con las Acles entre los años que se mantuvo en vigencia demuestra - según estos estudios -, un acercamiento real de la cultura juvenil a la cultura escolar, mejorando las relaciones entre alumnos y profesores y aportando e integrando aprendizajes integrales al currículo en el aula.

Nos detenemos en este punto, dado que dentro de las experiencias programáticas desarrolladas al interior de los colegios que llevan - y llevaban incluidas - la ciencia y el deporte, las artes, las comunicaciones, el medio ambiente - entre otras -, y que con mas motivación se mantienen hasta hoy día para los jóvenes, es; **el área artística**. Una de las hipótesis que mantenemos, es que esta dimensión artística de talleres o espacios artísticos ligados al arte, capacitaciones o experiencias relacionadas, unen o unirían la vidadel joven, entre el establecimiento (institución) y sus distintas comunidades grupales (entorno).

A propósito de las tensiones entre cultura juvenil y cultura escolar ya desarrollada previamente y en relación a las nuevas significaciones que adoptan los jóvenes como matriz de sus tipos de participación y ciudadanía al interior del Liceo, surge una nueva pregunta; ¿De las áreas curriculares que se incluyeron en las antiguas Acles, fue el arte una de las mas significativa para los jóvenes?

En la grafica anterior aparece en segundo lugar, sin embargo no hay que olvidar que siendo el deporte quien está a la cabeza de las preferencias, son muchos los recursos externos e intraministariales que se recibían para esa área. El arte desde esta perspectiva se transforma en un área de sentido y de preferencia que por lo general no se encuentra entre aquellas que mas recursos posee para establecerse en el Liceo.

El joven transforma a través de sus prácticas aquel puente de significados y significaciones que transporta los distintos saberes y aprendizajes construyéndose como sujeto juvenil, en un periodo etareo significativo que compone esta etapa vital. En este sentido y en esta época, sin duda la cultura y muy particularmente el arte – como esencia o como consumo – es notablemente el eje de la construcción de los sujetos jóvenes. En definitiva la cultura juvenil, se compone fundamentalmente del modelo posmoderno relacionado fuertemente con el consumo cultural.

Esto sucede como parte de la construcción que el joven hace de su mundo simbólico y aquí nos estamos refiriendo a aquellos jóvenes pertenecientes a los liceos y especialmente a los de sectores vulnerados. Se genera una nueva pregunta de interés: **¿Cómo se construyen y reproducen los mundos simbólicos de estos jóvenes al interior del liceo, y cómo se vinculan éstos con la cultura juvenil escolar luego de las experiencias de los Acles, especialmente en aquellos jóvenes más excluidos y en peligro de abandono? ¿Cuántos y de qué forma algunos Liceos mantuvieron las Acles funcionando en años posteriores?**

El joven es un ser humano abierto a un mundo que poseedor de una historicidad, portador de deseos y movido por esos deseos se relaciona con otros seres humanos, de esta forma ellos también se transforman en sujetos, es decir, un ser social, con un determinado origen familiar, que ocupa un determinado lugar social y se encuentra inserto en grupos y relaciones sociales. Es un ser singular, que tiene una historia, que interpreta el mundo dándole sentido, así como a la posición que ocupa en él, a sus relaciones con los demás, a su propia historia y singularidad.

Hoy esa singularidad es transmitida por medio de sus más cercanas herramientas; su creación e impulso juvenil, a través de los espacios que son ganados por él; la calle, las murallas, la locomoción colectiva, espacios que en definitiva son arrebatados al sistema de configuraciones de autoridad. Así mismo el joven es un ser activo que actúa sobre el mundo y en esa acción se produce al mismo tiempo el conjunto de las relaciones sociales en las que se inserta.[155] Una de ellas como hemos venido mencionando y que forma parte del objeto de este estudio es el Liceo, los actores que lo componen y muy especialmente, son las relaciones entre compañeros y entre alumnos y profesores de Liceo.

Para entender mejor el proceso de las Acles, se definió realizar un diagnostico para crear nuevas políticas que dieran nueva cabida al mundo juvenil escolar. No hay que olvidar que lo desarrollado por el Componente Jóvenes del Ministerio de Educación, no tuvo ocasión de sistematizar lo ocurrido en las Acles, con lo cual este programa no obtuvo los insumos para "defender" el programa y mantenerlo en forma permanente, y tuvo su fin (cuestión cuestionable) hacia el año 2000. Sobre esta premisa es que se hicieron los Cabildos Culturales Estudiantiles, entre el Mineduc y La División de Cultura.

Cabildos Culturales Estudiantiles

En mayo de 1999, la División de Cultura se propuso conocer y debatir la situación actual, demandas, iniciativas y expectativas futuras de la ciudadanía respecto al desarrollo cultural de sus respectivas comunas y regiones, especialmente aquellas más alejadas de los grandes centros urbanos y fuentes de recursos. Para ello durante el 2000, organizó un extenso ciclo de Cabildos Culturales Comunales, junto a otros de convocatoria no territorial dirigido a Artistas y Pueblos Indígenas de todo el país.

En este contexto, los programas de Cultura y Educación de la División de Cultura y MECE Media, Componente Jóvenes, ambos del MINEDUC, decidieron unir sus esfuerzos, equipos

[155] Charlot, Bernard. "Da relacao com o saber". Elementos para uma Teoría. Porto Alegre. Artemed editora. 2000.

de trabajo y recursos para extender la iniciativa hacia un actor fundamental del desarrollo cultural del país: los jóvenes de Educación Media[156].

Los Cabildos Estudiantiles Regionales y Provinciales se realizaron en las 13 regiones del país, pero sólo en algunas de ellas se tiene registro de sus debates y conclusiones. Es el caso de 78 establecimientos de Educación Media de 9 regiones del país, incluyendo el caso de Punta Arenas que incorporó además a cursos de 7º y 8º Año Básico. Las Regiones que organizaron Cabildos, pero de los cuales no se cuenta con documentación, fueron laII, III, X y XI. A su vez, 40 representantes de las 13 regiones asistieron como delegados estudiantiles al Cabildo Nacional de Cultura de enero del 2000.

Puestos en esa dirección, el equipo conjunto del MINEDUC invitó a participar de la iniciativa a los directivos de todos los liceos MECE, a los presidentes de sus Centros de Alumnos y a los docentes asesores o coordinadores de ACLE. También se visitaron 11 regiones del país (de la I a la X) para informar y motivar personalmente a los sectores interesados. Finalmente, se creó y envió un material de apoyo, con el fin de animar y registrar la discusión, y de sintetizar los acuerdos alcanzados en cada establecimiento, provincia y región.

Entre las conclusiones generales del estudio y tomando en cuenta solo las variables de interés para esta tesis, veremos cómo las Acles aparecen en algunas respuestas como actividades que aun se mantienen pero que no poseen la misma perspectiva en los estudios anteriores, ésta vez desde la perspectiva de los jóvenes en los Cabildos.

En el estudio se menciona - entre otras cosas - que la expresión juvenil aparece en un conjunto de prácticas e instancias de la vida escolar, en su mayoría fuera del aula: recreos, actos cívicos, actividades extra-escolares, de tiempo libre. Ellas pueden ser ofrecidas esporádicamente por la comunidad escolar en su conjunto, pero lo más común es que lo sea por el Centro de Alumnos, por actividades tipo ACLE o respondan a iniciativas espontáneas de grupos de pares.

Si bien la expresión cultural propiamente juvenil - especialmente en el ámbito artístico y comunicacional - es un componente importante del desarrollo cultural, lucha con mayores obstáculos y falta de apoyo por parte del Liceo o la comunidad educativa, que las actividades generadas desde otros agentes, no-estudiantiles. Ello también se advierte en la baja presencia de las otras manifestaciones mencionadas por los alumnos consultados como relevantes para la cultura juvenil, pero que no se expresan tanto como las artístico-comunicativas dentro el liceo: las deportivas, sociales, solidarias, asociativas, festivas, de desarrollo personal y grupal.

Tal vez a ello se deba el hecho que la importancia del taller ACLE no resulte paradójicamente tan determinante para el desarrollo de la expresión cultural juvenil como

[156] Resumen de Contenidos de los Cabildos Culturales Estudiantiles y Comunales, sub-tema Educación, Cultura y Juventud; documento de apoyo para los representantes estudiantiles y juveniles al Cabildo Nacional de Cultura, División de Cultura - MECE Media, Componente Jóvenes, Santiago, Enero 2000.

en el tema del desarrollo cultural general del establecimiento, señalado en párrafos anteriores.

Descontando los problemas que pueden enfrentar el ACLE, como insuficiencia de cobertura, diversidad y calidad de su oferta, y la falta de condiciones de motivación y orientación docente, de infraestructura física y recursos económicos adecuados para el desarrollo de la expresión juvenil, lo que parece ocurrir es otra cosa. El estudiantado parece sugerir que el desarrollo de la expresión y el pensamiento juvenil, en un sentido amplio, requiere manifestarse también dentro del aula. No sólo a través de actividades esporádicas, espontáneas, aisladas o referidas exclusivamente al espacio extracurricular.

Esta opinión se ve ampliamente corroborada en el tema siguiente; "…al interior de las unidades educativas el ser joven queda generalmente relegado a la condición de ser estudiante. **El sujeto tiende a ser invisibilizado en su dimensión instruccional, mientras que las áreas formativas propias de su condición juvenil - identidad, expresión - son desplazadas hacia el área Extra-Escolar**".

En este sentido, pareciera que el área artístico-comunicacional no es necesariamente la preferida, sino la permitida o legitimada en el liceo, o mejor proveída por los programas ministeriales de la Reforma. La expresión cultural juvenil a juicio de los estudiantes no se agota en el ámbito artístico propuesto por los talleres. Esta visión resulta consistente con los contenidos de las demandas a la Educación. En ellas el desarrollo de habilidades artísticas como contenido educativo, y la expresión artística y comunicacional como método pedagógico auxiliar no alcanzan a constituir las opciones mayoritarias del alumnado frente a este punto.

En esa relación lo propiamente juvenil, asociado regularmente a conductas transgresoras, aparece como una amenaza que debe ser prevenida mediante la definición de actividades complementarias y anexas al programa curricular. Estas actividades, cuyo énfasis se sitúa en el ámbito de la prevención, se asientan masivamente en lo recreativo, como una forma de disponer "entretenidamente» del tiempo libre de los jóvenes"[157].

Aportes y demandas a la educación

Lo anterior aparece esbozado de alguna manera en el tipo de aporte al Liceo y la Educación mayormente mencionado por los estudiantes, si bien resulta formulado de un modo demasiado genérico como "creatividad e ideas nuevas". En efecto, en ellos resalta como principal demanda una mayor libertad de expresión y de participación del alumnadoen la vida escolar, así como una relación más cercana con directivos y docentes.

Los estudiantes echan de menos un clima de mayor democracia interna, dentro del cual puedan manifestarse adecuadamente iniciativas de cultura y de expresión juvenil, que corresponde a la segunda esfera de demanda estudiantil más reiterada en este punto. Ello

[157] Ver Reforma Educacional: "Entre la cultura juvenil y la cultura escolar; Estudios del INJUV Nº 2, Santiago, marzo del 2000.

incluye mayores oportunidades para desarrollar actividades de carácter electivo o de proposición conjunta entre docentes y los propios estudiantes

Al mirar los contenidos educativos que señalan desear los estudiantes, llama la atención su amplitud, tanto como los expuestos frente al tema de las expresiones de culturajuvenil. Incluye: temas sociales, valóricos y culturales actuales, contingentes o contemporáneo a los alumnos.

El hecho que ésta constituya también una demanda sentida, matiza un tanto la opinión de un comienzo respecto a la existencia efectiva o plena de desarrollo cultural en los liceos. Al respecto, pueden estar en juego concepciones diversas de "cultura". Algunas conclusiones del estudio mencionan:

Es posible que se perciba que exista desarrollo cultural en un sentido general, expresada tanto en la vida académica como en los espacios de convivencia, **pero ella parece estar proveída principalmente por el estamento directivo o docente, con insuficiente injerencia, compromiso o identificación de parte del estudiantado**, aún cuando éste parezca manifestarse.

A juzgar por las respuestas dadas a esta consulta - motivación, voluntad y capacidad propositiva -, este desaprovechamiento de la fuerza subjetiva del alumnado puede explicar en parte la falta de motivación que detectan los mismos estudiantes frente a otras consultas del Cabildo. Particularmente, con respecto a los motivos de la falta de desarrollo cultural y de expresión juvenil que perciben al interior de sus respectivos liceos.

En efecto, la inclusión y tratamiento de temas socio-culturales actuales suponen la existencia de un ámbito democratizado, de relaciones cercanas y de confianza entre alumnos, docentes y directivos. Ello debido a que son temas muchas veces polémicos, que admiten diversidad de opiniones y puntos de vista, que requieren - por su "novedad" - construcción de consensos y de elaboración de criterios de análisis e interpretación, más que transmisión de verdades inmutables u oficiales. Todo lo cual se encuentra, por otra parte, en amplia coincidencia con los objetivos generales de la Reforma.

Así también, las restantes menciones, aunque menos reiteradas, refuerzan la necesidad de una mayor iniciativa de expresión cultural y juvenil, en los liceos MECE. Lo cual, vuelve a matizar la opinión original y mayoritariamente tan positiva hacia la existencia de desarrollo cultural en los establecimientos educativos.

Cultura, juventud y reforma educativa

En fin, y volviendo al tema general de los Cabildos, cuando los jóvenes señalan que en sus establecimientos existe desarrollo cultural ello no quiere decir automáticamente que estén plenamente satisfechos con lo ofrecido hasta aquí por ellos. Puede haber cultura en el liceo, especialmente si la propia Pauta de los Cabildos enfatiza una visión amplia,antropológica del concepto: "formas de expresión, pensamiento y acción de una comunidad, conducta humana socialmente aprendida pautas de sentimiento, pensamiento y acción compartidos". Pero dicha cultura ofrecida por el liceo, no siempre es apropiada, actual o requerida desde el punto de vista subjetivo de los alumnos. Eso es

lo que parecen señalar al ubicar al ACLE, entre otros (Enlace, CRA[158]), como un detonante efectivo de ese principio, así como otras manifestaciones juveniles no cubiertaso recogidas necesariamente por el Programa ministerial.

Al respecto el estudio cualitativo ya citado advierte:

"...los jóvenes son quienes menos información manejan respecto de los contenidos de la Reforma. La información se les entrega a destiempo, regularmente incompleta y, en muchos casos, reinterpretada porlas autoridades de las unidades educacionales. Debido a ello, desconocen los alcances de la propuesta ministerial y, por lo tanto no han logrado construir una posición homogénea frente a la cultura escolar"[159].

En este mismo sentido, un segundo orden de problemas se encuentra en la débil relación institucional que existe en los Centros de Alumnos y las bases estudiantiles, llámense nuevas formas de agrupación juvenil o Colectivos juveniles. Los jóvenes tienden a alejarse de estos centros, (CCAA) a los cuales identifican como una extensión de las direcciones de los establecimientos. De ahí, entonces, que la voz de la dirigencia estudiantil, pese a su carácter crítico, se presenta como un pálido reflejo de las percepciones negativas del mundo juvenil".

Sin embargo, estas iniciativas resulta aún parciales, limitadas a la esfera extra-curricular o informal - según sea el caso - del espacio escolar, no permeando de modo suficiente al corazón del sistema educativo: el aula, sus contenidos y métodos de aprendizaje. Es en este ámbito donde la opinión estudiantil centra sus mayores aspiraciones de cambio. En elaula se siente la ausencia de un ambiente de mayor libertad expresiva y propositiva, de respeto a la diversidad de opinión, especialmente de quienes no detentan posiciones de poder, de democracia interna, de innovación temática y apertura metodológica, la cual se encuentra asociada a su vez, al ambiente que se juzga predominante en la comunidadlocal y el país.

Como ha podido apreciarse, muchas de las demandas que el estudiantado solicitaba al Liceo y a la Educación hacia el 2001 se muestran coincidentes con los objetivos y esfuerzosde la Reforma Educativa. Se observa, en este sentido, una convergencia positiva entre éstos y buena parte de las opiniones juveniles emitidas en los Cabildos Estudiantiles, señalando que la Reforma podía tener en los jóvenes a uno de sus principales aliados, a condición que les facilitaran decididamente, entre otras cosas, el conocimiento y discusiónde sus contenidos, estrategias y alcances.

Liceo Para Todos

Uno de los fenómenos más importantes observados en la misma década de los 90, es el de la dualidad educación-equidad, observación puesta en las oportunidades que poseen los jóvenes de ser todos ellos incluidos en el modelo formal de educación. Con la experiencia de las Acles se da un giro radical en las líneas políticas que venían dándose hasta mediados de los '90. Luego con el diagnóstico realizado por los Cabildos Culturales

[158] ENLACE; Programa de mejoramiento informático en los establecimientos escolares; CRA, Centro de Recursos para el Aprendizaje. Mineduc.
[159] Ver Reforma Educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar; Estudios del INJUV Nº 2, Santiago, marzo del 2000

se determinan nuevas realidades que llevarán a adecuarse a una nueva forma del ser juvenil en donde a propósito de los nuevos contextos – se retoman las experiencias pasadas para llevar a cabo desde las políticas publicas nuevas miradas y acciones respecto de los jóvenes y sus trayectorias en el Liceo publico.

Un nuevo enfoque comienza a surgir a propósito de un diagnostico que asevera una "masificacion segmentada de la Educación Media". Junto con ello la "desarticulación del sentido y labor institucional del Liceo" lo que repercute en la "desconfiguracion de la cultura escolar (relaciones y roles), situando el problema en la "noción de riesgo y daño social de los jóvenes estudiantes". Esto lleva a reconfigurar las instituciones en un nuevo contexto socioeducativo cuya prioridad se encuentra esta vez en abordar la problemática de la deserción escolar o la retensión escolar, cuestión que involucra dar cabida a que todos los alumnos puedan terminar su enseñanza media.

El Ministerio de Educación, a partir de mediados del 2000, y preocupado de esta dicotomía[160], comienza a aplicar un programa llamado Liceo para Todos (LPT) cuyos objetivos pretenden abordar las dificultades que tienen los/as alumnos/as de los liceos de más alta vulnerabilidad socio educativa de alcanzar los doce años de escolaridad, considerando las falencias de aprendizaje en lo que respecta a calidad, equidad y eficiencia de la educación media. El Programa pretende alcanzar al menos una tasa de retiro del 5% contribuyendo a que los jóvenes permanezcan en el establecimiento y terminen la Enseñanza Media. Con esto comienza la reflexión a nivel ministerial acerca del abandono o la deserción escolar, fenómeno que existe crecientemente desde la décadade los noventa.

El perfil del jóvenes que forma parte del eje de esta preocupación es aquel que por su nivel socio económico y su composición de capital cultural, se encuentra en la escala mas baja del universo de los jóvenes chilenos, y por una diversidad de causas, se ve obligado a abandonar su enseñanza secundaria. Este programa se desarrolla desde hace casi 5 años en los establecimientos que concentran mayores dificultades educativas y sociales; para contribuir substantivamente a que el Liceo sea una puerta para el futuro de los jóvenes, especialmente para aquellos que provienen de hogares con una baja escolaridad.

A diferencia del Programa MECE Media (Acles), los objetivos del programa LPT se concentran en aplicar un enfoque mas Psicosocial respecto del joven estudiante mas vulnerado, y más bien desde un enfoque que incluye el mejoramiento institucional, desarrollando al interior de los liceos las capacidades para identificar, comprender y abordar sus necesidades institucionales, con el sentido de favorecer las retenciones entre los estudiantes, mejorando sus capacidades de aprendizaje. Con ello generar espacios para mejorar la convivencia y complejizar la mirada del estudiante como joven popular, fortaleciendo la gestión institucional y la calidad educativa.

El Programa LPT se impulsa desde cada liceo, donde la comunidad educativa se reúne, analiza su situación y se compromete a desarrollar planes de acción que aseguren una

[160]Dicotimia, entendida como la importancia dual que se da, por un lado al estudiante a través del programa Acles durante 4 años y luego el foco se establece en el establecimiento en general, tomando en cuenta al estudiante más dañado.(Liceo para Todos)

mayor permanencia y perseverancia de los estudiantes en sus estudios secundarios. Se desarrollan capacidades en la comunidad educativa para acoger a todos los estudiantes, comprenderlos y tratarlos con equidad, sin renunciar al ideal de la igualdad de oportunidades ni a una enseñanza de calidad. La idea de aplicar este programa surge a partir de la información arrojada por algunas investigaciones realizadas al interior de los liceos públicos que llevan a reflexionar acerca de este fenómeno, en el que se encuentra fuertemente ligado el mundo de la cultura juvenil – en especial de sectores vulnerados - al interior del liceo, sin embargo, lo construido a través de las Acles en el pasado pasa a un plano distinto y la prioridad ya no esta colocada en los esfuerzos desarrollados por unir las brechas Cultura Juvenil y Cultura Escolar desde Todos los estudiantes, sino más bien – como se viene mencionando – en la retención escolar de aquellos alumnos más vulnerados.

Desde este enfoque, el problema a abordar (deserción o abandono escolar) en este nuevo contexto tiene –según los investigadores - una doble dimensión; de una parte son los jóvenes los que desertan (en consecuencia se podría abordar el problema identificando a los sujetos que concentran el riesgo) y otra son algunas instituciones escolares en las que esto se concentra, en consecuencia se podría abordar el problema 'atendiendo' a las instituciones que aglutinan el fracaso.

Es decir, tenemos la expresión del problema en un comportamiento individual, en el sentido que cada sujeto abandona o es expulsado del sistema educacional. Entendiendo que esta expresión individual da cuenta de una situación institucional, es en ésta misma situación institucional donde se identifica que algunos liceos, bajo ciertas características, son los que concentran la deserción escolar. El problema se evidencia a través de tres aspectos que configuran un cuadro de fracaso escolar concentrado en algunos liceos: menor cobertura educacional en los grupos de menores ingresos; mayor deserción e inasistencia al sistema escolar en grupos de menores ingresos y concentración de la deserción en Primero medio.

Con la ayuda de modelos teóricos y corrientes nuevas de las ciencias sociales, se abre el tema fundamental del mundo juvenil, en su simbología en su cultura hacia la integración y la cotidianeidad de los jóvenes, su quehacer diario, sus intereses y visiones de futuro al interior de un Liceo verdaderamente para todos y en cuyo núcleo se encuentra enraizado y cada vez mas creciente, el fenómeno del abandono y expulsión escolar, (deserción) de aquellos grupos juveniles mas excluidos social y económicamente en nuestro país[161]. Hasta el año 2005 la preocupación de este programa era el abandono de 160.000 jóvenes excluidos del establecimiento, cuya mayor energía, al final del proceso, estuvo colocada en la entrega de becas en dinero entregadas a los estudiantes, a modo de pagarles una mensualidad para su permanencia en el colegio. Hoy esas becas se siguen entregando pero el programa como política pública ha variado hacia otro rumbo.

Un análisis de lo anteriormente señalado da cuenta de un problema fundamental en las políticas públicas que se diseñan con una supuesta permanencia. Dichos programas efectivamente han disminuido los problemas de exclusión en el caso de las Acles y de

[161] Estudio evaluación proceso Liceo Para Todos Mineduc. 2005.

retensión escolar para los alumnos mas dañados en el caso de LPT. Sin embargo los programas no se mantienen en forma permanente y son generalmente vueltos a diseñar incluyendo cada vez "nuevos enfoques" que más que resolver el problema, van ocultando el sentido de las políticas educativas. Hoy nuevamente se encuentra en cuestión la línea que desde el Nivel de Media de intenta aplicar. Una de ellas dice relación con la integración de las miradas antes señaladas en donde se incluyen las relaciones sociales en el Liceo, lo que daría cuenta de un nuevo formato para retomar la "idea" de las ACLES , y por otro lado una oferta educativa que implique las trayectorias escolares y proyectos de vida de aquellos jóvenes más vulnerados (LPT).[162]

La inclusión a través de las expresiones artísticas

Cuando le dan la oportunidad al joven de expresarse socialmente, la herramienta más cercana, son aquellas de sociabilidad, de participación e inclusión en espacios de expresión, juvenil, llámense, deportivas comunicacionales o creativo expresivas a través de talleres ligados a la corporalidad, éstas ultimas como aquellas que dan profundo sentido a sus significaciones. Estos contenidos son traducidos en graffittis, en hip-hop, en metal, en tages en una vestimenta distorsionada y anti estética - para los adultos -, modos de caminar y de relacionarse, en definitiva, una estética muy definida, con un valor y con modos que lo distinguen de otras generaciones.

Tales expresiones resultan un tanto "chocantes" para el mundo adulto y también para una institución como el liceo; no olvidemos que aunque estamos hablando del perfil del joven que asiste a un colegio publico originario de sectores vulnerados, no por eso olvidamos que el liceo es una figura a la cual el joven se "enfrenta", puesto que como ya lo hemos mencionado, es una institución administrada por adultos, con normas, roles definidos y por qué no decirlo, con una configuración estructural que la coloca como una "institución total"[163], es decir, una pequeña sociedad o sistema social burocrática y jerárquica que se rige por una propia cultura y modalidades en la cual el joven se ve y siente limitado, estructurado y moldeado por agentes (profesores y directores) que perse sienten como externos.

Cuando nos referimos por tanto a la existencia de estos espacios de expresión, inclusión, o libertad dentro del liceo, el joven se vuelve protagonista, comprometido, participante, creativo y coexiste empoderándose - en parte - de la estructura social institucional y adoptando – en este caso - a la cultura, al arte, a la expresión en general, como instrumento relacional Inter e Intra generacional al interior de la institución. Es capaz de manifestarse elocuentemente y con ello realizar este traspaso simbólico utilizando estos espacios de intercambio como un puente que también lo catapulta al sentido de su ser estando en el mundo; como un ser incluido, no como el sistema espera que el responda, sino como su complemento, es decir, como un sujeto que aunque adaptado logra ejercer su condición juvenil y auto posibilita (construye) sus medios de inclusión.

[162] Informe Unidad de Ciudadanía, Inclusión y Cultura Juvenil. Nivel Media. Mineduc. 2006
[163] Goffman Edwin. Ver Internados; acerca de las Instituciones Totales. 1971.

Esto en definitiva es el logro de la expresión y sociabilidad juvenil participante e inclusiva que se materializa por lo general a través de prácticas extraídas del exterior o entorno institucional, relacionadas principalmente hoy día con la expresión, el arte y el desarrollo de manifestaciones que se incluyen en la denominación que hemos revisado en este capítulo, Cultura Juvenil y Cultura Escolar.

El pleno desarrollo o no de las potencialidades que caracterizan al joven no solo dependerá de los insumos simbólicos que el pueda auto construirse y abastecerse, en especial el perfil del joven estudiante aludido, sino también dependerá de una serie de factores y actores sistemáticos que deben co-construirse en estas relaciones institucionales y comunitarias para relevar el encuentro entre la Cultura Juvenil y Cultura Escolar; una gran red sistémica comprensiva del mundo juvenil escolar que se inicia en la Macro Estructura Educativa recorriendo el siguiente camino: Estado-municipio- establecimiento-curso-alumno. Por otro lado el establecimiento como institución esperablemente autónoma, deberá crear sus propias redes externas con las cuales generar la sinergia necesaria para establecer vínculos con la comunidad de donde proviene y participa el joven.

A modo de resumen del capitulo, es necesario hacer la siguiente consideración; existen varias maneras de construirse como sujeto. Una de ellas se refiere a la inclusión del joven al modelo educativo que le permitirá una movilidad social en el futuro y una mejora en su calidad de vida, es decir, integrarse a una educación formal e integral a un establecimiento donde formara parte del vinculo profesor-alumno, y también a través del intercambio de instrumentos de enseñanza- aprendizaje entre ambos. Por otro lado, el aprendizaje simbólico generado principalmente desde sus relaciones sociales entre pares generacionales y adultos sucedidos al interior de un establecimiento habrá que sumar los mundos simbólicos externos que necesariamente vinculan a la cultura juvenil con la cultura escolar.

Existen aun enclaves y contextos de deshumanización en los que – en el caso de jóvenes pertenecientes a sectores populares - , se les “prohíbe ser”. No se logran desarrollar todas sus potencialidades, ni vivir plenamente su condición de sujeto joven, como se constata lamentablemente en muchas de las instituciones educativas en nuestro país actualmente. No es que ellos no se construyan como sujetos, o lo hagan por la mitad, sino más bien se construyen como tales de acuerdo a los recursos y oportunidades que les son generadas o mejor dicho se logran auto generar.

CAPITULO V: **EL TIEMPO LIBRE, LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN Y EL ARTE EN EL LICEO**

Tiempo Libre y tiempo libre escolar

La vida moderna trajo consigo el desequilibrio de varios factores determinantes para la salud y la calidad de vida del individuo, sedentarismo, descomposición del núcleo familiar y social, inestabilidad afectiva y emocional, deterioro del ambiente urbano, agresividad y violencia, todo esto como consecuencia de un sistema salvaje de capital y de una sociedad de mercado que determina especialmente el uso del tiempo de los sujetos.

En este sentido las crisis de aislamiento, o de baja autoestima que sufren gran parte de nuestros escolares, no pueden seguir siendo tratadas con acciones puntuales de carácter informativo, el problema es mucho más grave y por lo tanto requiere reflexiones e intervenciones profundas desde el campo de la formación y la educación del joven.

Si colocamos en este contexto la vivencia de la sexualidad de los jóvenes – por ejemplo - debiera ser trascendente el modo de ejercer educación, el simple conocimiento de las diferentes formas de prevención de un embarazo, o de una enfermedad de transmisión sexual, que a pesar de las diferentes campañas informativas que sobre este tema se realizan en los centros educativos, continua siendo una realidad no conocida ni controlada en la vida escolar tomando en cuenta que muchos de estos contenidos son aprendidos en la calle.

Por ésta y otras razones el uso del tiempo libre se ha convertido en un problema para el análisis sociológico de una sociedad en riesgo como la nuestra, y muy especialmente, aquel tiempo libre en los Liceos donde fluyen jóvenes en una etapa clave de su desarrollo formativo. ¿Qué hacer con el tiempo libre escolar y para qué?, ¿Qué sentido darle al tiempo libre escolar que disponen los jóvenes en medio de una Reforma Educacional que aparece en el sistema mirando los mismos lugares que tradicionalmente ha mirado, el currículo y la gestión como ejes del Tiempo Escolar, desconociendo la importancia el tiempo libre que se abstrae de este otro tiempo aparentemente inútil?

La utilización adecuada del tiempo libre escolar, se muestra como una necesidad en la cual ha de tomar parte tanto el Liceo como el sistema educativo. Por ello dentro de una perspectiva constructivista, de educar para la vida, el fomentar hábitos de vida sanos a través de la buena utilización del tiempo libre favorece el proceso de socialización en la vida escolar. La calle y los parques son los espacios de preferencia o únicos lugares posibles donde nuestros escolares hacen uso del tiempo libre y del ocio. Escenarios desprovistos de una acción educativa dirigida y vulnerable a situaciones de riesgo que comprometen la integridad y el auto conocimiento de nuestros jóvenes mas vulnerados, es decir, aquellos que asisten a nuestros Liceos Públicos.

El pedagogo Brasilero Luis Alves de Mattos[164] coincide en la importancia de las actividades extra-escolares y hace hincapié en sus funciones educativas, socializadoras, asistenciales y recreativas que permiten a los estudiantes conocer mejor la realidad sociocultural en que se desenvuelven habitualmente, lo cual favorece el desarrollo de la creatividad, espíritu de

[164] Luis Alves Mattos; "Compendio de didáctica general", Kapelusz, Buenos Aires 1966

iniciativa, capacidad de expresión, responsabilidad y sentido de la cooperación al momento de enfrentarse a los problemas cotidianos.

José Antonio Caride (1998) afirma:" Parece indiscutible que las prácticas de ocio entendidas como autorrealización y formación de valores, son inseparables de un proceso formativo en el que las instituciones educativas desempeñan una función clave"[165]. Estose reafirma en la declaración de la World Leisure & Recreation Association International (WLRA)[166] que proclama que "la educación del ocio y horas de libre disposición tienen que ser un componente esencial de los aprendizajes y experiencias recibidos en cada fase de la educación formal y no formal". En consecuencia los objetivos relacionados con el ocioen el Liceo, deben tratar de conseguir el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos, habilidades, comportamientos que posibiliten una integración armónica de las dimensiones físicas, cognitivas, afectivas y sociales que conducen a la construcción de la personalidad de los jóvenes.

Siendo el Liceo una institución cultural productora y reproductora de cultura, le es pertinente proponer opciones culturales en torno al tiempo libre que los jóvenes experimentan en el liceo, tiempos ligados por ejemplo al descubrimiento de la corporalidad y experiencias para una mejor calidad de vida. Dado que tales propuestas muestran como horizonte el futuro, éstas deben partir de una análisis del presente, se precisa entonces conocer los hábitos, usos sociales, comportamientos y materialidad de las actividades físicas dentro de un enfoque holístico e integral, que no solamente permitan la comprensión del problema, sino que igualmente formalicen un modelo de formación y educación para el conocimiento, pero también, formador para la cultura[167]. Es necesario que el Liceo abra las puertas y utilice de mejor manera los horarios JEC extendiéndose a otros espacios de vital importancia en la formación del joven. Esto le permitirá al Liceo proyectarse e incidir la transformación de su entorno debido a que los procesos de formación del joven que se desencadenan son radicalmente distintos, sobre todo si están encaminados ha desarrollar hábitos de vida saludables.

El Liceo ha venido funcionando como un espacio aislado de la ciudad y cerrado a la dinámica compleja de la vida urbana. Extender sus fronteras, permeabilizar sus muros, extender su mirada hacia el espacio comunitario urbano del joven, a su cultura juvenil, ocupando para ello el uso del tiempo libre que facilita la Reforma, es una necesidad cada vez más apremiante. Esto convertiría a la institución educativa en un eje real de desarrollo. Es en el Liceo – idealmente - donde se articulan todas estas relaciones dadoque es el espacio propicio para el dialogo, la reflexión y la concertación de los problemas que aquejan la comunidad educativa. El educar en la perspectiva del buen uso del tiempo libre escolar es uno de los retos que debe abordar la institución escolar y el sistema educativo chileno, dado que no solo es una demanda urgente desde los jóvenes, sino que es un eje en la formación de sociedad.

[165] Psicólogo social Vasco
[166] Asociación Internacional del Ocio y Recreo. Documento.1993. USA.
[167] "Tiempo, Tiempo Libre y Recreación y su Relación con la Calidad de Vida y el Desarrollo Individual" Aldo Pérez Sánchez .Instituto Superior Manuel Fajardo. CUBA.

Para este objetivo se deben facilitar espacios que le proporcionen elementos para su desarrollo integral, que le permitan vislumbrar y construir un mejor proyecto de vida. Es decir formar a los jóvenes para que utilicen este recurso, desde una perspectiva formativa, creativa y lúdica, que le permita crecer y desarrollarse, prevenir, y disminuir los factores de riesgo social para favorecer la creación de espacios de socialización, de integración, de autoafirmación. En resumidas cuentas el buen uso del tiempo libre escolar representa para el joven estudiante una necesidad básica, tan esencial como el sueño, la nutrición, el trabajo, que permiten construir un Estado de equilibrio psicológico de integración social y de salud física.

En Chile no existe hasta el momento ningún estudio que trate de identificar la ocupación del tiempo libre o extra escolar. La mayoría de referencias, escritos y estudios sobre el tiempo extra escolar provienen principalmente de países Europeos especialmente de España pero aun en estos estudios no se encontró una investigación que de cuenta de la ocupación del tiempo libre de los escolares. La mayor parte de estos estudios se centra en proyectos de intervención sin pasar por un estudio diagnostico que permita observar y determinar la ocupación de este tiempo[168].

El interés en Chile cuando hablamos de tiempo libre escolar está más bien puesto en establecer un patrón de comportamiento frente a la actividad física y de un sector muy especifico denominado deporte. El tiempo libre en general, y el tiempo libre escolar en particular, se ha convertido en un espacio donde solo se desarrollan algunas áreas de deportes tales como el fútbol, o el basquetbol y mas tardíamente deportes gimnásticos tales como el Hambolt y los sheer leaders.

Pero también ha pasado a ser un problema para el análisis sociológico cuando se mira una sociedad en riesgo como la nuestra[169] dado el relativo interés con que se mirado este tema. Aun así, desde otro enfoque sociológico, la recreación, vendría a ser una práctica institucionalizada del tiempo libre, que en términos de Elías y Dunning, busca des-rutinizar las prácticas sociales altamente rutinarias como el trabajo y la educación, en este sentido su aporte al mundo escolar buscará romper las rutinas clásicas de la educación, no sólo para "relajarse" y continuar la labor, sino para pensar lo educativo como espacios de encuentro entre maestros y estudiantes en torno a la construcción de conocimientos compartidos en un ambiente favorable[170]. En efecto,

"Durante las horas en que la gente no necesita trabajar, hace cosas de menos valor o intrínsecamente inútiles, y la sociedad mira con indulgencia su inclinación a los placeres de la ociosidad. Pero fundamentalmente, esto sólo lo hacen para aliviarse del esfuerzo y la tensión del trabajo. La función principal de las actividades recreativas, según esta ideología del ocio, es la relajación que permite liberar a las personas de esas tensiones…"[171]

"…las actividades recreativas proporcionan –dentro de ciertos límites- oportunidades para que la gente viva las experiencias emocionales que están excluidas de sus vidas debido al alto grado de rutinización. Las actividades recreativas son una clase de actividades en las

[168] "Ludica, Creatividad y Desarrollo Humano".Carlos Alberto Jiménez V. Colombia. Web. Funlibre.
[169] Beck Ulrich. "La Sociedad del riesgo, en camino a otra sociedad moderna". 1986.
[170] **"**Deporte y ocio en el proceso de la civilización". Elias, Norbert y Elias Dunning. 1992. Fondo de Cultura Económica.
[171] Ibidem Pág 118.

cuales, más que en ninguna otra, la contención rutinaria de emociones puede hasta cierto punto relajarse públicamente y con beneplácito social, las ocupaciones recreativas ofrecen más campo que todas las demás clases de actividades públicas para un goce personal de corto plazo, profundo y relativamente espontáneo. Representan una esfera de la vida que ofrece a las personas más y mejores oportunidades para la elección individual que ninguna otra. Todas proporcionan la posibilidad de sentir un placentero despertar de las emociones, una agradable tensión que los seres humanos pueden experimentar en público y compartir con otros seres humanos contando con la aprobación social y sin mala conciencia.

En numerosas ocasiones, el despertar de emociones agradables en las actividades recreativas está relacionado con determinados tipos de tensión placentera, con formas de emoción agradable específicas de esta esfera de la vida, si bien sería de esperar que estuviesen genéticamente relacionadas con otras clases de emoción."[172]

En el caso particular de los contextos escolares chilenos, la rutina y el control de las emociones son explícitos: "ser buen estudiante" significa estar sujeto al cumplimiento de unas normas de conducta represiva y ser sobresaliente en la mayoría de las áreas del conocimiento, especialmente en aquellas que dan prioridad a lo abstracto y lo racional. La inclusión del buen uso del tiempo libre escolar como política institucional, podría contribuir a dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y generar aperturas para la expresión de afectos, sensibilidades, cogniciones, emociones que sirvan de medios "equilibrantes" de las tensiones escolares y al mismo tiempo que favorezcan la construcción de conocimientos y valores compartidos. Los aportes de este buen uso, como práctica des-rutinizadora de las dinámicas escolares y en el marco de una educación integral, contribuyen al desarrollo de capacidades y habilidades que fomentan el respeto hacia sí mismo y hacia los otros.

Promover hoy día desde el Liceo, reflexiones y espacios para que éstas prácticas se realicen constituye también en una estrategia de inclusión social de todas aquellas prácticas socioculturales de carácter lúdico, creativo y festivo presentes en la cotidianidad de las comunidades liceanas, que contribuye a que los sistemas de educación formal - que han excluido y marginado éstas prácticas porque desconocen sus potencialidades y los fuertes vínculos entre éstas y los procesos de creación y su papel equilibrante en la dimensión afectiva de los seres humanos - impliquen que la mejor utilización en tiempos de libre disposición y extraescolar favorezcan además lo afectivo, el protagonismo y el trabajo en equipo, pues,

"...si bien es importante rescatar estos componentes de afectividad y protagonismo es indispensable también tener en cuenta que este no puede convertirse en el único objetivo de la labor en el Liceo. Lo que habría que plantear es la posibilidad de que – por ejemplo la afectividad - se convierta en una herramienta útil al proceso de enseñanza-aprendizaje, máxime en los sectores marginales en donde los niños generalmente carecen de ella. Pero brindar mucho afecto negando al joven las posibilidades de un desarrollo intelectual es

[172] Ibid. Pags. 126-127

llevar a la escuela un proceso de discriminación social tan pronunciado como el sentido en la vida cotidiana[173].

Ahora bien ¿Porque debemos insistir en la importancia de desarrollar las capacidades creativas del joven en su tiempo libre escolar?

Porque, en la creatividad en las posibilidades de cambio, en la libertad de elección, en la gratificación para sí y con los otros es donde se alcanza el sentido de trascendencia, y esto solo es posible en un ámbito de desarrollo consciente individual y grupal, de auto condicionamiento. No podemos dejar de lado, el contexto social e histórico que acompaña al joven en su trayectoria escolar, y por ello no puede hablarse de desarrollo consciente en términos absolutos, ya que existen factores intervinientes sociales y culturales al interior y en el entorno del Liceo que lo condicionan.

A modo de síntesis, en este apartado colocamos algunas características significativas, que pueden resultar válidas en el tratamiento de esta problemática en donde se describen los dos tipos de sujeto en disputa actualmente en nuestro sistema educativo, que darían cuanta del resultado en la construcción social y cultural del joven de los Liceos, en relación a la apertura o no de espacios de libre disposición para el uso del tiempo libre de los jóvenes.

Tiempo libre de: **Heterocondicionamiento** **Aspecto cronológico**	**Vs.**	**Tiempo libre para:** **Autocondicionamiento** **Aspecto significativo**
Obligaciones laborales y de estudio, alienantes o no		El desarrollo del hombre (y no por el tiempo en sí)
Actitud pasiva o de simple espectador		Actitud activa, actor
Despersonalizado (masificación).		Personalizado (respeto por lo individual)
Actitud consumista (industria del ocio)		Creatividad y autogestión
Actividades pautadas y rutinarias		Libertad de elección
Entretenimiento, pasatiempo		Re - creación, gratificación
Conductas estereotipadas		Promoción de cambios
Actitud dirigista		Autogestión

En el cuadro anterior lo que se pretende señalar y describir son modelos en construcción que podrían configurarse en dos tipos diferentes; uno, al cual alude una disposición, ocupación del buen uso de las horas libres en el establecimiento con lo cual se configura a su vez, un aprendizaje integral al currículo, y otro el que actualmente se desarrolla en base a lo que arrojan encuestas y estudios en juventud escolar.

Antes de continuar aterrizamos estas temáticas del uso del tiempo libre en general intentando un acercamiento a nuestra temática mas especifica del Liceo, para posteriormente adentrarnos en el tema que finalmente nos compete, cual es, las prácticas del arte el establecimiento escolar.

Es necesario recodar que uno de los ejes que guían esta Tesis son las Prácticas artísticas que se desarrollan al interior del Liceo y cuales son los procesos en que se han

[173] Parra.S. Pedagogía de la desesperanza. Ed. Plaza y Janes. Bogotá. 1989. Pags. 110-113

desarrollado (o no) a lo largo de la historia de la educación chilena, y cómo han sido instaladas al margen del currículo. Cuando se mencionan en la actualidad actividades escolares desarrolladas en Horas de Libre Disposición, corresponden a tiempos escolares que están efectivamente incluidos en el Currículo pero que sin embargo se utilizan en la gran mayoría de los liceos para reforzar aquellas asignaturas tradicionales como la matemática y el lenguaje.

Históricamente, cuando hubo interés en desarrollar actividades artísticas, se utilizaron las horas llamadas Extraescolares que se encontraban fuera del Currículo o tiempo escolar. Hoy día con la Extensión de Jornada, ese tiempo extraescolar ha ido desapareciendo y con ello cualquier tipo de actividad ligada con otras expresiones o tipos de aprendizajes ligados a los jóvenes, como el arte.

Recordamos esto pues, clarificar en este punto la intencionalidad de esta tesis colocada en aportar a la inclusión de otras áreas y campos del conocimiento como el arte al Currículo Escolar, es imprescindible para avanzar en la calidad de nuestra educación. Sin embargo la realidad nos da cuenta de otra cosa, y es que existe una dimensión muy grande entre las políticas ministeriales, las acciones realizadas por los liceos, y los intereses de los jóvenes, en especial cuando se piensa en desarrollar prácticas artísticas o expresivas.

Las horas libres, o de libre disposición JEC- que a su vez forman parte del horario escolar y que por obligación deben ser utilizadas por los docentes - como lo que menciona el programa educativo – pueden incorporar ciertos contenidos ligados a otros campos del aprendizaje, mejorando la didáctica, innovando en nuevas metodologías que provengan de distintos campos del conocimiento para ser utilizados por los docentes.

Por otro lado están las horas Extraescolares ubicadas fuera del currículo, es decir, fuera de la Jornada Escolar, por tanto no están en un lugar obligatorio de llevarse a cabo en el liceo. Estas horas Extraescolares han ido en franca disminución con la inclusión de la Reforma Educacional y la Extensión de Jornada, dado que antes había media jornada de tiempo en el día que era cubierto por estas horas.
Uno de los nudos en que se encuentra la factibilidad de dar cabida al buen uso del tiempo escolar es precisamente éste, puesto que aunque existan horas de Libre Disposición dentro del Currículo Obligatorio establecido para los establecimientos escolares, son pocos los docentes que ocupan efectivamente esas horas en otros campos que no sean los acostumbrados, y nos volvemos a encontrar con tiempos en donde los alumnos asisten a clases de reforzamiento en Matemática, Lenguaje o Historia, espacios que les resultan muy agotadores. La Jornada Escolar Completa impide que aquellos alumnos que están motivados por desarrollar un espacio distinto a los contenidos del currículo se vean obligados a desertar o desinteresarse fácilmente, porque son demasiadas las tareas, y el cansancio una vez terminada la jornada.

Los capítulos anteriores han pretendido dar un rodeo al sistema educativo chileno en donde se mencionan las prácticas de cultura juvenil dentro de las cuales se podríandesarrollar específicamente las prácticas artísticas. En las horas de libre disposición por sobre los horarios extraescolares, son tiempos escolares donde efectivamente podrían

situarse y aplicarse las prácticas de expresión y arte estudiantil. Sin embargo algo sucede que los directivos de liceos como las políticas ministeriales no planifican en este sentido.

Para continuar definiremos un acercamiento a lo que se entiende por lo Extraescolar que hoy vendría a ser reemplazado por los Horarios de Libre Disposición JEC en un estadio óptimo. Estos párrafos son mencionados por educadores, y por agentes claves[174] que aportan su visión desde lo académico e investigativo en cuanto a lo que se ha desarrollado en estos temas desde el sistema educativo en los últimos años.

Lo Extra Escolar

Educación extraescolar es todo lo que tiene una finalidad educativa externamente al Liceo y fuera de las estructuras institucionales de éste. A esta inicial determinación puede añadirse otra muy tenida en consideración. Se puede hablar de educación escolar y extraescolar refiriéndose simplemente a"distintos lugares" en los que se desarrolla el hecho educativo. Esta consideración sin embargo, puede ser integrada en un segundo tipo de aproximación, que denominaremos "modal" y que consiste propiamente en considerar lo escolar y lo extraescolar como diferentes modalidades de llevar a cabo la intervención educativa. Esto significa que hablar de lo extraescolar quiere decir, en primer lugar aproximar puntos de vista pedagógicos contrapuestos en sus tendencias, en una alternativa que ha constituido y constituye un componente significativo de los debates sobre el papel de la educación en la cultura actual[175].

¿Es posible determinar el límite de lo que es extraescolar, si todo lo que el estudiante realiza, es o pasa a ser parte de su experiencia, que lo lleva o facilita su desarrollopersonal? ¿Entendemos por extraescolar aquello que el estudiante hace fuera de las horasde aula asignadas por el currículo del Liceo? ¿Cuántas cosas hacen fuera de las horas de clases nuestros estudiantes que marcan su vida, incluso su vocación a futuro? Si entendemos por extraescolar aquellas actividades que el estudiante realiza con agrado y por propio interés ocupando su tiempo libre ¿Qué impide dar un baño de extraescolar a las clases diarias para tener estudiantes motivados, interesados y felices?

¿Cuántas de las clases se pueden transformar en una clase musical, una obra de teatro, un experimento, un proyecto, una salida a la comunidad, una acción social, un concierto, un acercamiento a personajes de la literatura comunal, una representación de títeres, una visita a la feria de animales, un acercamiento a los bomberos, compartir con carabineros, un encuentro deportivo, un baile folclórico, una visita a una empresa, a medios de trasporte o cualquier otra actividad que habitualmente se trabaja como extraescolar?

En relación a lo extraescolar, existen diferentes documentos que nos aportan algunas ideas muy claras sobre este importante aspecto de la vida de los estudiantes. Las actividades extraescolares, forman un conjunto de procesos educativo-recreativos- artísticos realizados en tiempos fuera de los horarios formales del currículo institucional,

[174] Entrevistas realizadas a Isabel Barón y Patricia Requena.
[175] Jose Maria Quintana Cabanas; "Tratado de la Educación Personalizada, Iniciativas Sociales en Educación". Ediciones Rialp , Madrid. 1991.

estas actividades constituyen una práctica orientada y organizada con estudiantes que trabajan en forma grupal, pudiendo la escuela a través de ellas, contribuir al desarrollo integral de la persona, a descubrir intereses y aptitudes personales, al mejoramiento de su calidad de vida, a un complemento dinámico y entretenido de contenidos o conocimientos del trabajo lectivo, a proyectar y permitir la apertura del colegio a la comunidad y a mantener una relación armónica con sus pares y con el medio ambiente[176].

Estas actividades extraescolares, llamadas también academias o talleres, cumplen un importante complemento a la educación escolar formal e influyen permanentemente sobre los estudiantes, no sólo en su paso por el colegio, sino durante toda su existencia, por lo que debe motivar a solicitar el máximo de apoyo de parte de los sostenedores, apoderados y profesores, para otorgar las facilidades que ayuden a que estas se desarrollen en forma adecuada, puesto que con ello, se hace un gran aporte a nuestro ideal referido, a lograr un adecuado perfil del alumno como persona integral, abierto al mundo y a los demás, con capacidades y habilidades que no sólo le permitan adaptarse, sino también, ser agentes del cambio en la sociedad.

Del mismo modo las escuelas suelen presentar durante el año, una serie de participaciones a nivel deportivo-recreativo, artístico- cultural, científico-tecnológico, integración social, religioso y ambiental entre otros, que no serían posibles de no contar con un programa extraescolar. Importante también resulta señalar, que muchas escuelas han logrado contar con la asignación de excelencia académica, este reconocimiento a la calidad del trabajo realizado a nivel comunal y nacional, es posible gracias a muchos factores, dentro de los cuales de modo muy importante, está el trabajo presentado por el programa extraescolar.

Muchas de las actividades realizadas a través de los talleres, son un importante aporte a la conexión con la comunidad y dan a conocer al establecimiento, promoviendo eventualmente el interés por ingresar nuevos alumnos a la unidad educativa. Finalmente, atendiendo a orientaciones del Ministerio de Educación, relacionadas con la reforma educacional y específicamente a lo referido a la jornada escolar completa, que señala la importancia de ofrecer instancias de esparcimiento a los estudiantes, que están expuestos a largas jornadas de trabajo durante una gran cantidad de horas del día en los establecimientos educacionales, ¿están los profesores a través de las actividades extraescolares, cumpliendo con una condición que el trabajo educativo según tiempos actuales requiere para nuestra sociedad y nuestros jóvenes?

Resulta importante solicitar el máximo de apoyo a estas actividades que tienen sin duda una gran significado para la comunidad escolar toda, y en ese aspecto los docentes pueden hacer mucho, sobre todo en liceos de bajos recursos, postulando a algún proyecto de mejoramiento, solicitando ayuda a empresas, instituciones deportivas, bandasmusicales o personas vinculadas al arte que siempre presentan gran dosis de entrega, servicio y colaboración, que en una sociedad de libre mercado, donde el interés económico hacen cada vez más importante valorar y rescatar la cultura.

[176] Mario Sánchez Bustos. Red Maestros de maestros. http://www.rmm.cl

Las horas Extraescolares históricamente vistas al interior del establecimientos como aquellas horas dispuestas para ser ocupadas en la ocupación del tiempo libre tuvieron un radical quiebre con la integración de la JEC, lo cual dificultó por la extensión de jornada su aplicación en la mayoría de los establecimientos y pasaron a ser parte de ésta nueva jornada sin ser utilizadas como originalmente se pensó en el cambio del modelo educativo.

Para tener una mayor claridad de las diferencias existentes entre las horas extra escolares y las horas de libre disposición definiremos que; las primeras son todas aquellas horas en que se realizan o realizaban actividades fuera del currículo o fuera de las horas correspondientes a las horas que se definen como obligatorias según la JEC. Mientras que las horas de libre disposición son aquellas que efectivamente se encuentran dentro del currículo y de las disposiciones JEC las cuales disponen de ellas los directores de los establecimientos para ser utilizadas como carga horaria aplicadas por los mismos profesores pertenecientes al establecimiento y que principalmente se han ocupado en el reforzamiento de los ramos tradicionales; matemáticas y lenguaje.

"...Ay, lo extraescolar! Atrás quedaron aquellas famosas permanencias u horas extras que dedicaban en la escuela tanto el maestro como los alumnos de necesidades educativas especiales o que requerían un apoyo extraescolar determinado. Pero aquello para muchos queda tan lejano como la prehistoria de la educación. Surge el hecho reciente y no siempre suficientemente discutido de la formación extraescolar, ociosa y complementaria que hoy no tiene respuestas ni ofertas para tanto joven pobre que solo se le permite reforzar el aprendizaje retórico racional para aprender el oficio técnico, y para eso las horas extras son un buen momento de profundizar para su vida adulta"[177]

"...lo extraescolar tiene un sesgo que lo define de todo lo que ocurre en el colegio, que lo define como ...extra escuela, es decir, todo lo que está más allá de la escuela y sus actividades. Antes, tenia por parte del profesor una mirada de una actividad con amor y lo que hacían por lo general estaba ligada a actividades del arte...coexiste con las actividades del arte, el teatro, el coro, con el festival de la canción. Eso ya no existe mas". [178]

"...cuando se piensa en el espacio extraescolar, se incorpora la actividad recreativa ligada al tema corporal, a lo externo y en esto la formación de los profesores de educación física fue fundamental por que ellos fueron la mayoría de los que asumieron en su momento las actividades extraescolares. Y aunque aun existen algunas de estas actividades en nuestro país son muy pocas las que se mantendrán en pie. En su tiempo existieron los llamados Extraescolares, un ejercito por asi decirlo, que estaba y están aún, en cualquier punto de este país. Ellos fueron formados durante la dictadura como los encargados extraescolares. La Digeder[179] financiaba iniciativas escolares relacionadas con el deporte y otros ámbitos, pero es hasta hace unos 8 años es que refuerza y se redoblan los recursos para el deporte y deja de entregar recursos para algo que huela a artístico[180].

[177] Fernández, Nieves. Portal web. Diario Digital SXXI.
[178] Patricia Requena. Componente Jóvenes Mineduc 2000, Actual asesora CPEEIP
[179] Dirección General de Deporte y Recreación. Organización surgida durante la dictadura militar con programas dirigidos a la actividad deportiva.
[180] Isabel Baron. Profesora de Estado Universidad de Chile. Magíster en Educación. UMCE. Coordinadora Diplomado en Educación Arte y Pedagogía Universidad Academia Humanismo Cristiano. Entrevista 2006.

Con estas palabras queda la sensación de que las horas extra escolares y su relación con el arte cuyas prácticas se realizaron años anteriores fue relevado por el deporte a cualquier sitio y ya nadie más, por varios años se hizo cargo del problema. Solo en los últimos años el Mineduc ha tomado en cuenta la importancia de las prácticas artísticas en el establecimiento escolar, pero durante mucho tiempo la claridad programática en la ocupación de estas horas - en lo que era el deporte y el arte - estuvo fuertemente en discusión, tanto por el contexto en que ocurría, y hasta ahora, principalmente por el desarrollo que tuvo el fútbol y su influencia través de los medios de comunicación y por otro lado, el retroceso que tuvo el arte en todo sentido en la sociedad chilena y en todos los campos desde la dictadura en adelante lo que repercute también en las prácticas artísticas escolares hasta el día de hoy.

Una discusión interesante al respecto es aquella relacionada entre dar más cabida al deporte que al arte corporal en la perspectiva de desarrollo del joven escolar. Claramente no existe una mirada política contundente, ya sea desde el Estado o desde los sostenedores – que analice la importancia en la formación escolar del desarrollo corporala través del arte.

En los establecimientos públicos NO existe un desarrollo del arte, ni de prácticas, ni de gestión, ni de pedagogía, ni de encuentros. Lo que se ha hecho más bien desde el Consejo de la Cultura en los últimos años, es desarrollar un modelo de perfeccionamiento de aquellos jóvenes que tienen "talentos", pero no ha sido una práctica o un lenguaje incorporado al currículo escolar y tampoco como insumo de vida para el joven, del cual el Mineduc es el que se debiera hacer cargo.

Volviendo al uso de las horas extraescolares, hoy día al ser incorporadas a las JEC se mencionan con un nuevo nombre, de Libre Disposición. Este concepto se ha llevado acabo con mucha rigurosidad por parte de los directores y sostenedores, principalmente delos particulares subvencionados, pero dirigido – como lo hemos mencionado anteriormente – hacia la recarga de horas de los ramos tradicionales y también al deporte, fútbol especialmente, y a través de la entrega de canastas deportivas "para que los cabros se entretengan". No existe una mirada más analítica, que complejice y aporte a la incorporación no sólo del arte y toda su importancia, sino también a otros deportes menos conocidos.

Distribución Horaria y JEC

Revisando lo mencionado en capítulos anteriores podemos decir respecto de la distribución horaria, que en 1997 se dictó la ley N° 19.532 que daba inicio a la Jornada Escolar Completa (JEC), que durante estos años de implementación, el Estado ha invertido grandes recursos para dotar de la infraestructura necesaria a los establecimientos subvencionados del país, sean éstos particulares o municipales, por medio del "Aporte Suplementario por Costo de Capital Adicional". Además, la incorporación significó un incremento en la cantidad de horas que los estudiantes están en el establecimiento, llegando a 39 horas cronológicas como norma general para la educación media.

Sucesivas demoras y atrasos, han impedido cumplir con los plazos estipulados inicialmente, posponiéndose para el año 2010 la total implementación de la JEC. Durante su gradual implementación diferentes actores escolares han denunciado, especialmente, dificultades con el tema de los almuerzos (espacios insuficientes y baja cobertura), uso del tiempo pedagógico adicional y agotamiento en docentes y alumnos. Más allá de su intención y de sus objetivos, lo concreto es que se constituyó, durante el proceso de movilización estudiantil de 2006 en uno de los principales reclamos, señalando claramentela necesidad de su completa revisión.[181]

El objetivo propuesto para la Jornada Escolar Completa era: "Aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular". En ese sentido, el supuesto de base es que para los estudiantes más pobres estar mayor tiempo en el establecimiento escolar les permitiría compensar su menor capital cultural. Asimismo, también se pensaba que una socialización más prolongada podría contribuir a disminuir los conflictos existentes entre la institucionalidad escolar y la cultura juvenil popular. En concreto, la JEC

[181] Apuntes sobre la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC). OPECH, Julio 2006

posee una doble motivación: mejorar los aprendizajes y lograr mayor equidad en la educación.

Las evaluaciones realizadas por la Universidad Católica (años 2000 y 2005) a la implementación de la Jornada Escolar Completa, muestran varios aspectos que es importante relevar.

Uso y distribución del tiempo escolar

La sensación de agobio, tiene que ver, particularmente con el uso y distribución de los tiempos en los establecimientos escolares, en especial los Liceos, que muestran una tendencia preocupante si se comparan las evaluaciones realizadas los años 2000 y 2005. El año 2000 existía un alto número de establecimientos que no cumplía con la norma establecida por los OF/CMO[182]. La evaluación hecha el año 2005 da cuenta de un similar Estado de cosas, tal como veremos a continuación. El año 2000, en cuanto al tiempo total de la jornada, un 24% de establecimientos de E. Media revelan tiempos menores a los establecidos (preocupantes o críticos). Esta situación el año 2005 pareciera haberse mantenido o incluso agravado, pues el 26,4% de los liceos se encontraba en similar condición.

En el caso de los liceos Científico-Humanistas, un 36,1% estaba bajo la norma o en situación crítica en lo referido a los tiempos del Plan de Estudios, mientras que en la implementación de horas de libre disposición, **un 53% de los liceos no cumple con el rango mínimo establecido**. En los liceos Técnico-Profesionales, un 11,6% no cumple con la dedicación horaria del Plan de Estudios y **un 24,7% hace lo propio en lo que respecta a las horas de libre disposición**.

El año 2000, en educación básica, existe un porcentaje importante de las escuelas que revela incumplimiento en algún sector de aprendizaje, destacándose el área de ciencias como el sector más afectado, pese a que estas áreas se encuentran establecidas en los OFCMO. El año 2005, por su parte, esta situación parece ser distinta, en especial en el caso de Ciencias, donde solo una pequeña parte (5,2%) no cumple con el mínimo exigido. Con todo, aún un 25% de los establecimientos no cumple con las horas pedagógicas en uno de los sectores y un 7,8% en dos de ellos.

Esto se explica por **la marcada tendencia a aumentar las horas dedicadas a Lenguaje y Matemáticas, incluso más allá de lo prescrito en la norma**. De hecho, en ambos sectores porcentajes cercanos al 90% de establecimientos que realizan más horas pedagógicas semanales que las exigidas por la normativa. Algo similar se observa para los sectores de Comprensión del Medio Social y Estudio y comprensión de la naturaleza. Estos cuatro sectores son, justamente, aquellos medidos en la prueba SIMCE.

El año 2000, en educación media, **un 63% de los establecimientos no cumplía con los tiempos de libre disposición**, lo que cinco años después parece haber disminuido, con un 53% en Científico-Humanista y un 24,6% en los liceos Técnico-Profesionales.. Por otra

[182] Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

parte, el año 2000, un 18% de los establecimiento de educación media revelaba un nivel de incumplimiento en tiempo destinado en uno o dos sectores deaprendizaje y en el caso de los liceos técnico profesionales un 27% revela tiempos insuficientes en el rango de 1 a 3 sectores y un 26% destina menos de cuatro horas semanales a idioma extranjero. El año 2005, esta tendencia se ve agravada, pues sólo el 8,9% de los liceos cumple con la norma, un 33,2% presenta incumplimientos en uno o dos sectores de aprendizaje y un 57,9% en tres o más.

Horas de libre disposición

Pero quizás el problema mayor es la tensión entre horas de libre disposición y la necesidad de responder a las mediciones estandarizadas (SIMCE, PSU). Lo anterior es consecuencia del actual modelo educativo, en el cual las pruebas estandarizadas de medición de calidad, más que proporcionar información útil para el mejoramiento de los centros educativos, son utilizadas mediáticamente para rankear a los establecimientos educacionales. Por lo tanto, si no se soluciona este problema, la integralidad del proceso educativo seguirá condicionado por la necesidad de la escuela y del Liceo de responder a la demanda de imagen y pseudo prestigio que le impone la sociedad[183].

Se percibe que el mayor tiempo se utiliza fundamentalmente para responder a los resultados de las pruebas nacionales como el SIMCE y P.S.U. El mayor tiempo utilizado del plan de estudio corresponde a Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, en desmedro de otras áreas de aprendizaje y de desarrollo humano, a su vez el mayor número de horas de libre disposición (38% en básica y 42% en E. Media) son de índole académico, y entre ellas, lenguaje, matemáticas y P.A.A (2000)[184].

Cerca del 30% de los establecimientos educacionales utilizan tiempo de libre disposición para la preparación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Si se considera que el curso de referencia es 3º medio, se podría esperar que en el nivel superior la frecuencia fuera aún mayor. Las pruebas cuya preparación se privilegia son las de Lengua castellana y comunicación y Matemáticas. El tiempo destinado a este tipo de actividades representa 1.19 horas pedagógicas a la semana que **corresponde al 38.4% del tiempo total de libre disposición destinado a actividades no relacionadas a los principales sectores de aprendizaje (2005).** La destinación de tiempo de libre disposición a la formación diferenciada es reducida, siendo un 6.3% de los establecimientos que destinan algo de este tiempo a estas clases. **Las actividades recreativas, tienen una presencia bastante acotada, ya que sólo el 5% de los establecimientos incorpora este tipo de actividades.[185]**

Desde esta realidad ¿qué cabida tendrían las prácticas artísticas en el Liceo, si no parten de la voluntad de quienes planifican y dirigen los establecimientos, o bien piensan en incluirlas como misión de su Proyecto Educativo?

[183] OPECH, Junio 2006.
[184] Se trata de dos evaluaciones realizadas por la Universidad Católica, por encargo del Mineduc. La primera, realizada el año 2000, fue producto de la negociación del Colegio de Profesores con el Ministerio de Educación, siendo estos dos organismos, la contraparte técnica de los investigadores de la Universidad que realizaron el Estudio. La segunda, desarrollada el año 2005, aún no ha sido difundida públicamente. No obstante, hemos conseguido el informe final de la misma, y en este trabajo se presentan algunos de los datos relevantes que en ella aparecen.
[185] Ibidem

Percepción de los actores escolares sobre la JEC

La evaluación realizada el 2005 destaca en sus conclusiones; los profesores en su mayoría, identifican como problemático el agotamiento, tanto de los alumnos como de los profesores con un 74% y un 77% respectivamente. Los UTP y directores coinciden con este diagnóstico y también tienen porcentajes elevados que identifican el agotamiento de profesores y alumnos como aspectos problemáticos.

El otro ámbito que los profesores identifican como problemático, aunque con porcentajes más bajos de mención son los relacionados con los recursos pedagógicos y material didáctico (55%) y equipamiento (47%). Se destaca que para el 45% de los profesores es problemático el hecho de que haya alumnos que no almuerzan. Esta preocupación es más mencionada por profesores de establecimientos municipales y aquellos de colegios más grandes (mayor matrícula).Además en términos de gravedad de las problemáticas mencionadas el hecho que existan alumnos que no almuerzan es el problemas que mayores porcentajes de docentes (44.6%) consideran “Muy grave”.

Los principales nudos problemáticos, que han sido diagnosticados y evaluados por investigaciones encargadas por el propio Ministerio de Educación, se expresan en los siguientes ámbitos.

- Participación de los actores en el proceso
- Almuerzo de los alumnos
- Infraestructura y equipamiento
- Distribución del tiempo curricular
- Tensión entre horas de libre disposición y necesidad de responder a las mediciones estandarizadas (SIMCE , PSU)
- Condiciones salariales y laborales de los docentes

El mejoramiento de la JEC pasa por comprender que la educación es un fenómeno complejo, donde están presentes las subjetividades de los sujetos involucrados, por lo quese relaciona con muchos más aspectos que los medibles en pruebas estandarizadas, y por lo mismo, no pueden ser éstas las que determinen la distribución del tiempo curricular, ni mucho menos las horas de libre disposición. Al contrario, lo que debe ser determinante, esla formación integral del sujeto, considerando todas sus necesidades y potencialidades, para lo cual es indispensable que la JEC se construya con la participación de los actores y con atención a la diversidad.

En la presente tesis nos hemos acercado a una serie de temas que pretenden abordar en general el concepto y las prácticas de ciudadanía que desarrolla el joven al interior del Liceo. Pero específicamente, nos vamos queriendo instalar en los espacios existentes para ejercer ésta ciudadanía de los cuales hemos elegido las prácticas artísticas (existentes ono) en una institución que ha negado radicalmente éstas posibilidades a través de las reformas realizadas en la ultima década.

Las respuestas que interesan a esta Tesis dicen relación con los caminos a seguir en la mejora de esta situación. Observar de qué forma los liceos públicos han asumido este tipo de participación juvenil permitirá dar cuenta de las experiencias en los ámbitos artísticos cuyos posibles espacios de operatividad y aplicabilidad se encontraban antiguamente en las marginadas horas extra escolares y actualmente en las de Libre Disposición instaladas en la JEC. Los datos anteriores permiten visibilizar profundas dificultades para aquello.

Desarrollamos a continuación una breve reseña histórica de lo acontecido en el sistema educativo en relación a las áreas artísticas, cómo ha sido su proceso de inserción en el sistema y cómo se evalúan y visualizan los distintos tipos de intervención realizados. Luego nos adentrarnos en las estrategias realizadas (y realizándose) desde Programas Ministeriales, Políticas Publicas, y también de algunas iniciativas privadas dando con ello a entender cuales han sido las dificultades y los aciertos desarrollados hasta ahora.

Breve reseña Histórica de la educación artística en Chile

La enseñanza del dibujo, posteriormente de la pintura, el modelaje, la historia del arte y de otras manifestaciones artísticas, ha formado parte de la educación pública de nuestro país durante aproximadamente dos siglos. Sin embargo pese a la dilatada trayectoria de la educación artística en Chile, que es probablemente una de las más antiguas del continente, el estudio de su historia ha sido muy limitado.[186]

Durante el siglo pasado el objetivo de la educación artística fue contribuir al crecimiento económico del país a través de la capacitación de recursos humanos que pudieran ser útiles al progreso industrial y artesanal. Esto se debe a la enorme relevancia que tuvo la enseñanza del dibujo geométrico lineal ya que se pensaba que el conocimiento de esta actividad era clave para el desarrollo de múltiples oficios y una herramienta necesaria para el desarrollo de distintas profesiones.

Debido a la gran influencia que tuvo esta visión técnica y utilitaria de enseñanza del dibujo sobre todo en el siglo XIX, no resulta fácil asociarla con el concepto moderno de educación artística, el cual apunta fundamentalmente al desarrollo de la expresión personal y la creatividad. Desde esta perspectiva la historia de la enseñanza del arte en la educación escolar chilena se habría iniciado solo durante el presente siglo en la medida que el dibujo geométrico lineal es reemplazado por el dibujo natural. Respecto de esto cabe señalar que mas allá del enfoque pragmático que se le confirió al dibujo – entendido como educación artística - la dimensión estética y cultural también estuvo presente desde los orígenes, y con el pasar del tiempo, fue aumentando progresivamente en los objetivos contenidos y actividades de esta área que originalmente se denominó dibujo y que hoy podríamos llamar plástica o artes plásticas en el Liceo.

Durante las primeras dos décadas de este siglo se advierte un mayor equilibrio al menos en la fundamentación teórica, entre una visión instrumental y económica y otra cultural

[186] Errázuriz, Luis y Otros. “Cien años de Educación artística en Chile”. 1885, 1985.Investigación DIUC. Universidad Católica de Chile.

artística. Esta tendencia se refleja en la evolución del nombre de la asignatura y consecuentemente en la expansión progresiva del currículo de arte. En primera instancia desde la enseñanza del dibujo geométrico lineal hacia el dibujo natural e intuitivo y posteriormente con la incorporación del modelado, la pintura y las primeras referencias a la historia del arte. Mas tarde hacia finas de los años 20 y durante la época del 30 el reconocimiento del arte infantil junto a un mayor interés por estructurar la enseñanza de la historia el Arte, irán fortaleciendo la función estética, aun cuando en aquel periodo todavía predominaba el influjo de una visión pragmática tendiente a formar artesanos.[187]

Las ideas sobre educación por el arte y el desarrollo de la capacidad creadora surgieron hacia 1950 generando un impulso para enriquecer la clase del dibujo y transformarla en asignatura de Artes Plásticas bajo el programa de Educación Primaria. Este cambio de nombre se materializo con los programas de estudio de 1963.

" ...la educación artística moderna parte del principio de que es mucho mas importante estimular facultades creadoras de todos que desarrollar el talento de sujetos particularmente dotados o con "talento". Desde hace algunos años se ha comprobado que los ejercicios de tipo abstracto en los que entran tanto los elementos del arte grafico y pictórico, como los del arte tridimensional pueden desempeñar en la educación artística de los adolescentes un papel muy útil e importante."[188]

Más tarde durante la dictadura militar no fue un factor neutral ni menos aún ajeno al proceso de enseñanza y aprendizaje artístico; condiciono en gran medida el rol, el estatus y la práctica del arte a nivel educacional. En el año 1981 se modifican los planes y programas de enseñanza y la asignatura de arte perdió su carácter obligatorio de 90 minutos semanales pasando a ser "Optativa" en los niveles de 7º y 8º año básico. Por otra parte la obligatoriedad del arte de 90 minutos semanales en el primer ciclo de enseñanzamedia (1º y 2º) fue reemplazada por un plan optativo en el cual el alumno debía escoger una asignatura entre Artes Plásticas, Música y Trabajos Manuales. Intentando prevenir las consecuencias de la puesta en marcha de este plan, el Diario la Nación de la época publicó un artículo paradójicamente titulado; "Enseñanza de las artes: ¿volvemos a las cavernas?" En el primer párrafo se lee:

"Desánimo y preocupación existe entre los profesores de las artes plásticas. La implementación de un sistema optativo entre las especialidades de Música y Artes Plásticas a partir del séptimo básico tiene desconcertados a los docentes de la enseñanza escolar. Resulta curioso que un país como el nuestro, tradicionalmente interesado por la formación y enseñanza de los jóvenes haya desechado un principio incuestionable de la educación moderna: las artes plásticas como elemento básico en el desarrollo integral de la persona."[189]

Durante este período no sólo comenzaba el radical cambio del sistema educativo que históricamente había sido administrado por el Estado pasando ahora a manos de privados como negocio bastante lucrativo, junto con ello se produjo –debido al clima imperante de autoritarismo – una contaminación de nacionalismo tendiente a exaltar y promover con fanatismo, las gestas militares, el día del carabinero, de la armada, etc. y por otra parte,

[187] Errázuriz Luis y Otros. Programas de Educación artística en Chile. 1893-1984 Investigación DIUC. Universidad Catolica de Chile.1985.
[188] "Jugar, buscar, ver, crear". Diapositivas de Educación Artística, UNESCO, Impreso en Francia. 1962.
[189] Diario La Nacion, Lunes 29 de Septiembre de 1980, pag.6B.

más sometidos al sistema de censura o autocensura que son indispensables en cualquier sistema dictatorial.

En este período oscuro para la sociedad chilena el arte en general fue marginado de nuestra cultura, pero como suele suceder siempre brotaron por algún lado, en nuestro país o en el extranjero, aquellas luces que daban cuenta que una cultura desarrollada por siglos no puede ser borrada en solo algunos años. Esto indudablemente repercutió también en los liceos y establecimientos escolares, aunque de distinta manera, y perdura hasta hoy día. Las asignaturas predominantes siguen siendo las mismas y el arte como un lenguaje mas dentro del currículo aun sigue marginado.

El proceso de transformación para enriquecer el concepto de educación artística no ha sido, en la práctica educacional, suficientemente asimilado[190]. En la mayoría de los establecimientos del país todavía se practica casi exclusivamente el dibujo o lo que es peor, virtualmente no se enseña la asignatura del arte.

Por otra parte junto a una visión menos utilitaria del rol del arte en la educación surgirá, a partir de los últimos decenios y no por casualidad, un proceso sistemático de marginación del área artística del currículo escolar. En otras palabras, en la medida que la enseñanza del arte tiende a ser menos funcional a un modelo educativo se persigue fundamentalmente desarrollar el área de las matemáticas, el lenguaje y una cierta cultura cívica, pareciera ir perdiendo simultáneamente su vigencia en este tipo de instrucción especializada.

No obstante esta tendencia en Chile a menoscabar el rol del arte en la educación, en muchos países desarrollados se reconoce que éste, a través de múltiples formas de expresión y apreciación, debería entregar una contribución importante al proceso de formación personal, social y cultural. Para respaldar este planteamiento se argumenta, por ejemplo, que la racionalidad humana se manifiesta mediante diversas formas deentendimiento, las cuales se evidencian en variados sistemas simbólicos (estético, científico, histórico, filosófico, artístico, etc.)[191]. Desde de esta perspectiva no es posible concebir el principio de "educación integral" o intentar mejorar la calidad de la enseñanza a partir de una concepción humanista cuando las manifestaciones artísticas están ausentes o juegan un papel marginal.

Un factor importante que ha determinado la presencia del arte en los planes de estudio de nuestro país ha Estado directamente vinculado al desarrollo de ideas elaboradas en el extranjero. El sistema escolar chileno al igual que otras instituciones sociales se ha inspirado en modelos provenientes de la cultura occidental europea, o simplemente los hacopiado. Por ejemplo durante la segunda mitad del siglo pasado y al inicio del presente pareciera ser que los principales paradigmas educacionales que influyeron en la orientación de la enseñanza del Arte fueron el francés, el alemán y el belga. Más tarde desde aproximadamente la década del 50 las influencias teóricas mas importantes corresponden al pensamiento del educador norteamericano Víctor Lowenfeld y al crítico

[190] Errazuriz, Luis. "Educación por el arte en Chile". Revista de educación, Nºs 190-191. Mineduc 1990.
[191] Profundizamos en este tema en el Capitulo 6.

de arte y dramaturgo ingles Herbert Read, éste último con una gran influencia hasta nuestros días.[192] No obstante el marcado predominio de la influencia extranjera en la teoría y práctica de la enseñanza del arte en Chile, destacados educadores y artistas nacionales también han contribuido de un modo decisivo, a orientar y promover el rol del arte en la educación escolar, aún cuando muchos de ellos han sido debidamente divulgados o se mantienen en el anonimato.

Esta visión que postula la necesidad del arte en la educación, no como un lujo o pasatiempo para minorías, sino como un derecho a ser practicado por todos los estudiantes, seguramente llegará a Chile, así como en el pasado lo hicieron otras tendencias educacionales. En este sentido sería importante fomentar una actitud de apertura para rectificar las políticas que han marginado la asignatura del currículo y a su vez promover los cambios que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza artística.

Como lo mencionamos al principio de este capítulo el interés de esta tesis está centrado en ver el Estado del arte de las prácticas artísticas en el liceo público, y con ello incidir en nuevas políticas que se integren finalmente al currículo, sin éste fundamental factor, sería muy difícil revertir la situación que se presenta. En definitiva poder incluir las prácticas artísticas como un elemento inserto en el Marco Curricular - en especial las expresivo corporales – con las que los estudiantes se sientan identificados y cercanos en su proceso de construcción social y natural.

A continuación señalamos algunos espacios que desde hace algunos años trabajan en abrir espacios para los jóvenes, pero donde la gran mayoría no se han integrado al proceso educativo o sistema escolar.

Ofertas actuales para la educación y la práctica del arte

Desde principios de los 90 existen una serie de ofertas desde lo público y lo privado dirigidas a fortalecer el desarrollo del arte desde una perspectiva profesional más que de las prácticas. El Liceo por el contrario, se encuentra exento de estas ofertas en la modalidad de interiorizarlas en el currículo. Existen sin duda iniciativas que en los últimos años han generado una apertura desde el Mineduc y desde la División de Cultura ytambién desde algunas iniciativas de instituciones privadas (Corporaciones y Fundaciones) que han visto este fenómeno como de relativa importancia. A continuación mencionamos algunas que trabajan dedicadas al mundo infantil y otras derechamente con los jóvenes deliceos.

Ministerio de Educación

Tu Vida Cuenta, Cuenta Tu Vida (1991 – 1994)

A principios de los `90 una de las iniciativas más interesantes en materia educacional artística fue el Programa de Creación Cultural “Tu vida cuenta, cuenta tu vida”, organizado

[192] Errázuriz, Luis. “Historia de un area marginal” La enseñanza artística en Chile.1797-1993, Ediciones Universidad Catolica. 1994. Pag. 18-19.

por la División de Cultura del Ministerio de Educación.[193] Su objetivo en un sentido amplio consistió en acercar el arte a los establecimientos educativos a fin de estimular las capacidades de creación de los estudiantes secundarios. La temática propuesta se refería a la vida de los jóvenes, al hecho de valorarla positivamente, para convertirla en un motivo de creación artística cultural que es compartida con los demás a través de distintos medios de expresión. Este programa se realizó inicialmente durante tres meses del período escolar, siendo en algunos establecimientos parte importante de las actividades extra programáticas de carácter permanente.

Según documentos elaborados por el Mineduc[194], el plan del año 1991, que abarcó sólo la región metropolitana, resultó altamente estimulante y contó con un elevado número de participantes. A los talleres con artistas asistieron 6700 estudiantes y se presentaron más de 1000 trabajos al concurso. Esto catapultó el plan hasta el año 1993 ampliándolo a regiones y a otras áreas del arte; danza teatro, plástica etc. En síntesis valorar la vida y compartirla a través del arte significo para muchos jóvenes una experiencia interesante a nivel personal social y cultural, experiencia que sin un afán competitivo, elitista o restringido del concepto del arte, les permitió además un intercambio con artistas consagrados.

ACLES; Actividades Curriculares de Libre Elección (1994 – 1998)

La creación de las ACLE es sin lugar a dudas el componente más importante desde elpunto de vista de la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Surge a partir del Componente Jóvenes el año 1994 operando bajo la forma de talleres en áreas de interés y potencialidad formativa para los jóvenes, buscaba ocupar creativa y educativamente el tiempo libre de los estudiantes y sensibilizar a los docentes respecto a las características del mundo de los jóvenes de hoy, a fin de enriquecer su trabajo pedagógico. Indirectamente éste componente buscaba mejorar la "relación subjetiva" de los alumnos con su establecimiento, en términos de aumentar su participación en el quehacer educativo; de la misma manera pretendía potenciar la identificación o sentido de pertenencia al liceo, de modo de favorecer la disposición de los jóvenes al aprendizaje.

Las "Alternativas Curriculares de Libre Elección" (ACLE), se diseñaron con el objetivo de ofrecer nuevas y atractivas oportunidades del uso del tiempo libre para y con los jóvenes, con la idea de complementar y enriquecer los demás aspectos de la vida escolar, tratar de que la cultura juvenil permeará el quehacer educativo, convirtiendo el aprender en algo entretenido y con significado. Así eslóganes como "Aprender pasándolo bien",o "Así también se aprende" comenzaron a inundar año tras año pasillos y salas de los liceos del país; abrir nuevos espacios para la participación estudiantil, especialmente a través de talleres en las áreas, artística, medio ambiental, científica, comunicaciones y posteriormente (1995) deportiva[195], fueron los lineamientos centrales de esta idea.

[193] Recordemos que en es año aun no se configuraba la División de Cultura como parte de otro Ministerio, el de Cultura y continuaba perteneciendo su administración al Mineduc.
[194] Programa para la Creación Cultural. Encargado Jose Weinstein. Versión 1992.
[195] Alternativas curriculares de libre elección. Una mirada evaluativa (1994-1999)

Las Acles fueron un espacio real de expresión artística pues se fraguaron en esta experiencia, el aprendizaje e intercambio entre jóvenes y docentes con vocación artística; entre jóvenes y algunos especialistas que se integraron en algunos casos.

Unidad de Ciudadanía Inclusión y Cultura Juvenil; UCICJ (2006)

Luego de las experiencias de las Acles configuradas durante los años 1994 y 1998 que abrieron profundas expectativas en los jóvenes durante su aplicabilidad, surge un programa reflexiona y recoge aquélla experiencia relevando la ocupación de las horas de Libre Disposición para intencionar en los liceos la creación de talleres en donde se priorice la expresividad de los estudiantes a todo nivel, expresivo, intelectual, científico etc., pero ésta vez con un componente de gestión que tensiona una vez más su aplicabilidad; el Tiempo Escolar JEC. Su aplicación permite efectivamente el desarrollo de éstas actividades en el tiempo extendido, pero se necesitará un profundo cambio en la cultura de los Liceos para que se puedan integrar, primero al currículo y segundo al proyecto educativo institucional (PEI).

La UCICJ encargada de observar e intervenir en la participación de los jóvenes estudiantes se establece desde el Mineduc atendiendo aquellas demandas que dicen relación con la creación de espacios de expresión. Entre los objetivos propuestos por el equipo que compone esta unidad se encuentra la de gestionar y fortalecer talleres de participación estudiantil en las áreas de Arte, Comunicación Social, Medio Ambiente, NuevasTecnologías y Aprendizaje Servicio.

Para el 2007 se supone la apertura de un Fondo de Iniciativas Juveniles que rescatará aquellos proyectos surgidos desde los jóvenes a nivel nacional. En el área artística se propone crear un manual dirigido a los docentes y Profesores Asesores que permita visualizar formas de gestión para la implementación de estos talleres, entre los que se cuentan; teatro, danza, música, plástica, litaratura, Hip Hop, etc.

Esta iniciativa surge a propósito del reconocimiento que en su momento tuvieron las ACLES[196] en los establecimientos, con lo cual hoy día se intenta nuevamente levantar una estrategia y una plataforma para el mediano y largo plazo que pueda intervenir nuevamente en los Liceos. Una diferencia sustancial es la conformación mutidiciplinaria que conforma el equipo que diseña estas políticas y el vínculo directo con la Metropolitana de Jóvenes estudiantes como asesores de este programa.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA)

Fondo Nacional para Escuelas Artísticas FNEA (1995 – 2006)

El FNEA es un fondo público concursable administrado por el programa Educación yCultura del Departamento Ciudadanía y Cultura del CNCA. Desde su creación en el año 1995, ha financiado proyectos por un monto superior a los 3.000 millones de pesos y cada año dispone de más de 300 millones de pesos para adjudicar.

[196] Op. Cit. Capitulo 2.

Su objetivo principal es fomentar y desarrollar la educación artística especializada en Chile[197]. Constaba en las primeras Bases que: "Los Recursos del Fondo Concursable para Escuelas Artísticas se destinarán a apoyar el desarrollo de los establecimientos educacionales especializados en cultura y difusión artísticas, existentes al 30 de junio de 1995, destinándose al financiamiento total o parcial de proyectos, programas o acciones" de acuerdo a sus líneas de postulación. Indicaban además, los documentos que validaron las bases de este fondo: "la División de Extensión Cultural, de acuerdo a sus objetivos y metas ministeriales se ha propuesto apoyar el desarrollo de establecimientos especializados en la Educación Artística, considerando la precariedad en la que ellos se encuentran lo que contrasta con el valioso aporte en el campo de la Educación por el arte realizado por los mencionados centros educativos desde su creación. Que el apoyo a estas escuelas significara un mejoramiento sustantivo de sus programas educativos, potenciado el desarrollo integral de los estudiantes y de la comunidad."

A la fecha, son beneficiarias de este Fondo 36 Escuelas Artísticas que han sido reconocidas por el Ministerio de Educación, integradas por cerca de 17.000 estudiantes y con una planta de alrededor de 515 encargados de impartir las disciplinas artísticas en éstas escuelas. Indirectamente resulta beneficiada la comuna en la que están insertas, dada la función de testigo y participante del desarrollo cultural y artístico que experimentan niños y niñas y la comunidad educativa en general. Asimismo, los proyectos del FNEA buscan serintegradores e inclusivos, poniendo a disposición de las redes sociales y comunidad en general actividades de extensión cultural como talleres y actividades de acceso general.

Al FNEA, cada Escuela Artística puede postular hasta 10 proyectos, por un monto no superior a los 15 millones cada uno. En caso de no adjudicar la totalidad de recursos dispuestos para cada concurso, el FNEA puede abrir un segundo concurso el mismo año. Durante el 2006, este Fondo Concursable habilitará seis áreas de postulación: Mejoramiento Curricular, Encuentros Disciplinarios de Perfeccionamiento Docente, Residencia de Artistas y/o Pedagogos, Material Didáctico, Infraestructura y Extensión Cultural Local, en las siguientes disciplinas: Música, Teatro, Danza, Artes Visuales, Cultura Tradicional, Literatura e Interdisciplinas.

Proyecto Piloto 30 Colegios

Para el año 2007 el Ministerio de Cultura, en conjunto con la UCICJ del Nivel de Media del MINEDUC, tiene proyectado aplicar un programa piloto de intervención en 30 colegios a nivel nacional donde se desarrollaran talleres de expresión en las áreas de Música, Danza, Teatro, Plástica, Artes Visuales y Culturas Tradicionales realizados por profesionales capacitados en pedagogía estudiantil, sean estos docentes con diplomado en pedagogía artística o artistas con un postgrado de pedagogía. Dicho proyecto está inmerso en los Proyectos de Mejoramiento Pedagógico y tiene por objetivo estimular y fortalecer las herramientas lúdicas de los estudiantes, interviniendo en los espacios JEC. El presupuesto que supone por establecimiento bordea los 300 millones, es decir, alrededor de 10 millones por Liceo por un periodo de 2 semestres.

[197] La referencia de Artística se refiere al arte Musical a través de la creación de orquestas musicales infantiles y juveniles.

Escuelas Artísticas Comunales

En perspectiva, el Consejo de la Cultura también supone la creación conjunta con algunos municipios de una red de Escuelas de Talentos Comunales. Esta idea aun en discusión[198] trata de generar espacios formativos en la búsqueda de talentos infantiles y juveniles en coordinación con los municipios. Habría que ver si esto está dirigido a los colegios o al mundo juvenil en general.

Balmaceda 1215 (1993 - 2006)

El Centro de Servicios Culturales para jóvenes Balmaceda 1215 busca entregar una educación complementaria al sistema formal y ofrece las condiciones de infraestructura, apoyo material y Asesoria básica para la producción artística juvenil, particularmente a alumnos de enseñanza media. Se ubica al costado de la Estación Mapocho y cuenta con el patrocinio del Mineduc, la Municipalidad de Santiago y la Corporación Participa. Tres de los pisos que tiene el edificio han sido habilitados para la creación artística denominándose como:

- Piso Color; orientado a las artes plásticas, cuenta con galería de arte sala de diseño computacional, talleres de grabado, escultura y cómics.
- Piso Acción; desarrolla las artes teatrales. Incluye un teatro con capacidad para 90 personas, salas de maquillaje, escenografia, etc.
- Piso Sonido; posee un estudio de grabación, sistemas computarizados de producción musical, taller instrumental, sala de video para 90 personas.

Toda esta infraestructura está disponible para los jóvenes que no cuentan con un presupuesto adecuado para acceder a otros espacios de creación. Se estima que la capacidad de trabajo con jóvenes en forma simultánea es de 250. Actualmente este programa se ha transformado en Centro Cultural con presupuesto gubernamental y abriéndose con sede en regiones.

Artequín[199] (1993 – 2006)

Arrequín es un proyecto cultural que intenta crear un espacio para el arte pictórico dedicado preferentemente a los jóvenes y niños, utilizando una concepción distinta a la que tradicionalmente se considera un museo. Está situado en el pabellón Paris en la comuna de Quinta Normal de Santiago. Su objetivo es transmitir los valores y significaciones del arte lo cual se realiza al incentivar la percepción, la creatividad y al estimular la observación y apreciación del arte a través de la exploración personal. Para ello el recinto ha sido estructurado del modo que el visitante es introducido mediante un

[198] Anabella Roldan, Seminario Educación y arte. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Octubre 2006.
[199] Arte en la Quinta Normal ARTEQUIN.

diaporama, con imágenes proyectadas en una gran pantalla y sonido sincronizado que estimulan la sensibilidad.

El enfoque metodológico de este proyecto pretende generar un espacio para el arte respondiendo a un nuevo concepto educacional. Estudiando la trayectoria del arte através de los maestros universales, se atendió a la necesidad de una mayor comunicación interacción y participación entre el espectador y la obra, es decir, se persigue ampliar las experiencias personales y el conocimiento del arte del público en general, el cual por diversos factores – falta de motivación, recursos sociales, económicos, educacionales – no ha tenido la ocasión de crecer culturalmente en este ámbito.

De este modo intentando revertir la apatía y falta de conocimiento respecto al arteuniversal y a fin de palear la carencia de acceso a los originales, se ofrece, con la creación de Artequin , una oportunidad masiva de apreciación del arte , proporcionando a los maestros y profesores de artes plásticas material audiovisual idóneo para iniciar a sus alumnos en un aprendizaje activo que tiene el merito de ofrecer una instancia de recreación cultural para los distintos estratos sociales.

Escuela Popular de Arte de Valparaíso (1989 – 2006)

En 1998 un grupo de profesores de música y asistentes sociales crearon la Corporación Cultural Crearte y la Escuela Popular de Artes en el sector de Achupallas en Viña del Mar. Con apoyo de una fundación alemana fueron creciendo, para ayudar a niños de escasos recursos. Hoy tienen casa nueva, más de 400 metros cuadrados construidos, con salas de ensayo y talleres para atender a los 200 jóvenes que hoy aprenden teatro, música, danza y pintura. Además de colaborar en el desarrollo social y artístico de los vecinos, firmaron un convenio con el Servicio Nacional de Menores (Sename) para recibir a 80 niños de la región en los talleres. Una experiencia inolvidable, para quienes participan.

El crecimiento de la escuela ha permitido la integración de niños de Miraflores, Santa Julia e incluso Villa Alemana y Quilpué. Se trabaja en el desarrollo artístico y apoyo psicosocial con cuatro años de enseñanza que están creando pequeños artistas en Viña del Mar. En esta exigencia también habría que observar si los objetivos que persiguen son el trabajo conjunto con establecimientos escolares de la zona y jóvenes en general.

Crearte (1991 – 2006)

En 1991 un grupo de jóvenes universitarios comenzó a hacer talleres artísticos para niños en la capilla San Carlos de Peñalolén. Al poco tiempo duplicaron los esfuerzos y comenzaron talleres en otra escuela de la misma comuna. Posteriormente ampliaron su labor a más escuelas y debido a los buenos resultados logrados en los niños y niñas, después de 6 años, decidieron formar una Corporación que permitiera “profesionalizar” metodología y funcionamiento.

El año 1999 se formó CreArte como una Corporación privada sin fines de lucro, independiente, pluralista, con el fin de garantizar la continuidad de este proyecto. Paraello se orientó hacia las escuelas básicas y las familias de los niños y la sistematización y

perfeccionamiento de la metodología de los talleres. Este año 2006 contamos con un grupo de alrededor de 170 voluntarios que cumplen la labor de **Monitores de Talleres**. Ellos son jóvenes entre 18 y 29 años, en su mayoría estudiantes, que dedican al menos cuatro horas semanales durante siete meses, a la realización de Talleres Artísticos para niños y niñas al interior de sus escuelas. Junto al interés y motivación por el trabajo con niños y niñas de escasos recursos, los Monitores de los Talleres CreArte deben cumplir con un perfil que incluye competencias como creatividad, proactividad, compromiso, solidaridad y capacidad de trabajo en equipo.

Los Talleres CreArte constituyen para los niños y niñas que participan en ellos, un espacio significativo de aprendizaje y recreación que les resulta novedoso y atractivo. En ellos tienen la posibilidad de descubrir un mundo desconocido no sólo en lo referente al trabajo grupal en base al quehacer artístico, sino que también en lo que respecta a ellos mismos y a la realidad circundante, siendo un medio de educación no formal.

Lo que se busca a partir de esto, es que los niños y niñas puedan conocer un área artística, experimentar y expresarse mediante ella vivenciando un proceso de creación artística que culmina en productos creativos reflejo de sus intereses e inquietudes. Los Talleres CreArte constituyen el medio más directo por el cuál buscamos el desarrollo de su autoestima, creatividad y habilidades sociales.

Porque el arte es una experiencia humana que involucra a la persona como un todo, tanto en el proceso de apreciación como de creación, lo que lo hace ser un medio eficaz para estimular diversas áreas del desarrollo de la persona. El arte se ha definido como un modo de expresión o una forma de lenguaje, y se le otorgan cualidades tales como que constituye una salida a las emociones por cuanto desde los sentimientos se buscan símbolos para expresarlos, una modalidad de comunicación no verbal, expresión del individuo en su totalidad, desarrollo estético, una forma de documentación de la vida, como terapia por sus valores psicológicos y terapéuticos y como vía para la autorrealización por cuanto permitiría el desarrollo personal.

La educación artística de los talleres CreArte no está dirigida a la formación de artistas, sino, al servicio de los intereses y necesidades de los niños y las niñas de escuelas básicas que participan en ellos, siendo un medio para el logro de nuestros objetivos. Esta es una de las diferencias con la mayoría de las iniciativas anteriores que da cuenta de un uso instrumental del arte.

Los Talleres realizados por la Corporación CreArte, se ejecutan en establecimientos educacionales de enseñanza básica, en su mayoría municipales, que se ubican en sectores vulnerables de comunas pertenecientes a la Región Metropolitana. Estos establecimientos, presentan un alto índice de vulnerabilidad escolar y no cuentan con actividades extra programáticas similares a las que les ofrece CreArte. Estas son algunos de los más conocidos programas y proyectos estatales y privados que tienen como propósito dirigir su trabajo al desarrollo de la cultura y el arte hacia el sistema educativo. Existen una serie de escuelas que más bien poseen currículo propio[200] y que forman parte

[200] Escuelas Artísticas. Son escuelas especializadas en las áreas de arte y no son parte de un liceo tradicional.

de las instancias financiadas por el fondo de la cultura, algunas de ellas mencionadas anteriormente.

EPA, Escuela Popular de Arte de Peñalolén (2004 –2006)

La Escuela Popular de Arte EPA es una propuesta de capacitación y formación en Arte y Gestión Cultural, programa cultural administrado y creado por la Ong CRECE. Está dirigido a los jóvenes de la comuna de Peñalolen y sus alrededores, y tiene por finalidad, fortalecerlas Técnicas Artísticas, el Desarrollo Personal y el Capital Cultural/ Social, potenciando la participación comunitaria ya existente en el ámbito local.

Esta iniciativa de corte itinerante se viene desarrollando desde el año 2004 en la comuna de Peñalolen, y a través de una serie de actividades realizadas por profesionales especialistas de las áreas del Arte, las Ciencias Sociales y la Educación en forma autogestionada. La idea es desarrollar un espacio de formación técnica y humana – en forma seria y profunda -, con permanencia en el tiempo y como una alternativa para aquellos jóvenes provenientes de Liceos Públicos y Subvencionados que no tienen posibilidades de acceso a las Universidades o Academias donde se imparten cursos de estetipo.

"Creemos que con el desarrollo de acciones y actividades ligadas al arte se pueden generar cambios en aquellos lugares de vulnerabilidad social. Los jóvenes pueden fortalecer sus capacidades de participación, expresión y creatividad a través de las herramientas entregadas y con ello dar cuenta de la importancia y el potencial que puede llegar a ocupar el arte en el mejoramiento de la calidad de vida de nuestra sociedad[201].

Los objetivos que se plantean en la EPA son : capacitar y formar a jóvenes provenientes de liceos de la comuna en las áreas de Danza, Actuación Teatral y Gestión Cultural estimulando sus capacidades lúdicas, creativas y las habilidades sociales que potencien el desarrollo de iniciativas artísticas con sentido de pertenencia e identidad local; fortalecer el desarrollo personal y social, promoviendo la autovaloración, la expresión afectiva y sus habilidades comunicativas; formar gestores comunitarios transformándolos en sujetosconocedores de sus fortalezas como agentes sociales, sus derechos como jóvenes y con herramientas que les ayuden a promover y construir tanto, productos artísticos como organización estudiantil local. Está dirigido a jóvenes de entre 14 y 20 años, estudiantes, de establecimientos públicos y subvencionados de la comuna y sus alrededores a aquellosque cuentan con cierta experiencia de participación en grupos artístico- culturales (baile, música, teatro, hip-hop, folclore, graffiti, etc.) y a jóvenes que han realizado o impulsado iniciativas socio culturales en los Liceos y en la comunidad, con niños, jóvenes o mujeres.

La **EPA**, pretende ser un referente en donde no sólo se formen jóvenes en las áreas del arte ya mencionadas, sino también, pretende ser un espacio de investigación que haga énfasis en la importancia que adquiere hoy la expresión y la creatividad juvenil como motores para el cambio y el mejoramiento de la calidad de vida de aquellos. Las redes masimportantes para la convocatoria de éstos jóvenes se ha realizado a través de un diagnóstico en los establecimientos durante el 2005 y se han establecido vínculos con

[201] Entrevista realizada a Pilar Rojas, Coordinadora Escuela Popular de Arte, EPA. 2006.

todos los establecimientos de enseñanza media de la comuna. La formación de los jóvenes que participan de la **EPA**, se centra en 3 líneas fundamentales:

Área de capacitación Artística de Danza y Actuación Teatral, reconociendo la Memoria e Identidad Local. Línea de acción que apoya los procesos de expresión, creación y comunicación en torno a la expresión juvenil a través de las artes escénicas de la Danza y El Teatro. Se fortalecen las capacidades lúdicas y corporales del y las jóvenes en forma práctica y teórica con el propósito de contribuir a la construcción de un agente creativo, activo, participativo y protagonista de su cultura escolar e identidad local. Se investigan, indagan y analizan contenidos del barrio e identidad local para ser presentados y devueltos a la comunidad como creaciones y productos artístico – estéticos. Sus ejes de formación son: la corporalidad y Lúdica Actoral, la Praxis temáticas por áreas, los ejes de la Creatividad y la Expresión Juvenil y la Investigación y Análisis Critico de la cultura y el arte en la sociedad.

Área de capacitación en Gestión Cultural para el Desarrollo y la Democracia Local. Línea que apoya la formación de agentes juveniles a través del fortalecimiento de sus herramientas metodológicas para la generación de iniciativas socio – culturales comunitarios. Se prioriza el apoyo a jóvenes del ámbito poblacional en la formulación de proyectos juveniles relacionados con la creación de nuevos espacios de creación artística, participación, prevención y acción comunitaria. Se enfatiza la construcción de relaciones de respeto, valoración e igualdad entre hombres y mujeres, promoviendo la formación de liderazgos desde una perspectiva de Género. SUS Ejes de la Capacitación son Comunicación Social para el Desarrollo, Planificación Estratégica y Animación Socio Cultural.

Area de Formación Personal y Social para el mejoramiento de la calidad de vida. La Formación Social y Personal se plantea como un eje transversal y complementario de la capacitación artística y gestión cultural, teniendo como finalidad, potenciar un desarrollo integral - afectivo, cognitivo y ético- de los jóvenes. Se busca promover un mayor protagonismo en los jóvenes, desde una toma de conciencia de sus propias capacidades y necesidades, reconocimiento de sus derechos ciudadanos y valoración de la participación. Se incentiva el desarrollo de actitudes como la valoración de la diversidad, trabajo cooperativo y análisis crítico del entorno social. Sus ejes son Formación, Desarrollo Personal y Social, Liderazgo y Participación y Derechos Humanos.

A continuación y dando pie al capítulo final de nuestro Marco Teórico, indicamos algunas de las demandas que hoy se manifiestan por parte de los jóvenes estudiantes provenientes de los últimos acontecimientos ocurridos en Mayo de 2006. En algunos de los párrafos que siguen se manifiestan los jóvenes estudiantes en relación a estos temas pues no están en desconocimiento de los vacíos existentes y que venimos manifestandoen esta tesis.

Que solicitan hoy día los jóvenes[202]

[202] Consejo de Delegados de Estudiantes. Documento dirigido al Gobierno luego del Movimiento de los Pingüinos. 2006.

El problema principal del actual sistema educacional con respecto al arte radica enla subvaloración que se le otorga a estas materias. Claramente los esfuerzos están centrados en producir estudiantes útiles y eficientes para los requerimientos del sistema. Esto se verifica y potencia con las mediciones existentes, puesto que los establecimientos son evaluados de acuerdo a los resultados que obtengan, lo que se traduce en un excesivo énfasis en la adquisición de conocimientos formales, en desmedro de actividades que escapan a la cuantificación de resultados. Bastará revisar los tiempos destinados a cada una de las materias para validar esta hipótesis. De esta forma, el arte se concibe como un medio para desarrollar ciertas aptitudes, pero no como un fin en sí mismos.

Pero no toda la comunidad concuerda con esta lógica, existe un gran número de familias que apuesta por otras alternativas. Tal es el caso del Liceo Experimental Artístico, que atiende a una población escolar que busca el desarrollo artístico como prioridad número uno. Pero entrar a este establecimiento es bastante difícil, debido a que las vacantes son muy inferiores a los postulantes. Es evidente que la demanda existe, lo curioso es que no existe una política clara para abordarla. De hecho, los establecimientos de esta índole se clasifican como de “especial singularidad”, lo que reafirma la idea de que no sólo no existen estrategias de incentivo para este tipo de iniciativas, sino que están siendo dejadasde lado, como una especie en extinción consumida por la lógica eficientista. Lo mismo ocurre con los estudiantes que deciden centrarse en la actividad artística, pues el sistema educacional no cuenta con una política de apoyo eficaz para su desarrollo. Es más, los estudiantes destacados se encuentran con serias dificultades económicas para enfrentar los requerimientos de estas disciplinas.

Finalmente, cabe destacar que hoy día tanto el arte como el deporte son un privilegio de algunos pocos, pues quienes deseen dedicarse seriamente a este tipo de actividades necesitan recursos que sólo las familias con un buen nivel económico pueden costear.

El arte entre las demandas de los estudiantes

Apoyar e incentivar la formación de establecimientos que atiendan estudiantes con aspiraciones artísticas y deportivas, levantando políticas claras respecto a esta materia, eliminando así la figura de “especial singularidad”.

Valorar el arte y el deporte como se lo merecen, instalando dentro de los establecimientos estrategias que apunten a un desarrollo serio de los estudiantes que tengan estos intereses. La Jornada Escolar Completa, aplicada desde su sentido original, posibilitaría el cumplimiento de este objetivo. Los talleres ACLES son valorados como una buena experiencia, pero fueron dejados de lado.

- Asegurar la entrega de recursos y la implementación necesaria para garantizar un aprendizaje de calidad en cuanto a estos temas.

- Levantar talleres comunales gratuitos para la promoción artística y deportiva, asegurando que cada alumno tenga las posibilidades de desarrollarse seriamente en este sentido.

- El Estado debería hacerse cargo de aquellos alumnos que se destacan como deportistas y artistas, a través de un fondo que administre el Ministerio de Educación.

- Incentivar y apoyar la creación y funcionamiento de colectivos artísticos y clubes deportivos estudiantiles, que tengan como objetivo principal organizar y producir eventos y campeonatos multidisciplinarios, generando espacios culturales y de sana convivencia.

- Establecer días del año destinados exclusivamente al arte y el deporte.

CAPITULO VI: **EL ARTE, EL CUERPO Y LA EXPRESIÓN COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO SOCIAL**

Durante los capítulos anteriores hemos abordado temáticas relacionadas con el mundo juvenil, el liceo y las problemáticas y oportunidades existentes para el desarrollo de prácticas artísticas al interior de la institución escolar.

En adelante y a propósito de una fundamentación más profunda, abordamos el tema del arte la educación y las **Expresiones Corporales** como lugar simbólico de expresión, creación y manifestación juvenil. Serán cruces teóricos y de experiencias prácticas que aporten a la discusión escalonada que venimos desarrollando para concluir nuestro marco teórico en éste capítulo. En algunos pasajes abordaremos algunos temas de interés que aparentemente se desvían de nuestro objeto, sin embargo, son parte consistente en esta tesis para dar cuenta de la importancia de algunos factores que influyen decididamente en este tema.

El rol del arte en la educación

Cuando se leen los objetivos de las reformas educativas usualmente se encuentran mencionados el desarrollo de la creatividad, la perseverancia y la búsqueda de la excelencia. Curiosamente esto coincide con los objetivos que se enuncian en nuestra Reforma Educacional Chilena en relación al desarrollo de prácticas artísticas en horas de libre disposición JEC. Actualmente hay un creciente interés por conocer mejor el rol y el lugar del arte en la educación. A la vez se van descubriendo los múltiples hallazgos de la investigación educacional que encuentran una relación positiva entre las prácticas artísticas por parte de estudiantes y el mejor rendimiento escolar.

Investigadores del Centro de Investigación de la Educación para el Arte de la Escuela de Formación de Profesores de la Universidad de Columbia estudiaron la experiencia artística de 2046 estudiantes de 4º y 8º grados de escuelas públicas encontrando que los alumnos muy involucrados en el arte mostraron más creatividad y originalidad, sentido de cooperación, confianza en sus habilidades, y articulación de ideas que aquellos estudiantes con escasa experiencia con el arte[203].

Investigadores de la Universidad de California (UCLA) bajo la dirección de James Catterall analizaron en 1998 los resultados del estudio longitudinal (de 10 años) de las pruebas nacionales de rendimiento de 25.000 alumnos de secundaria, encontrando que los alumnos involucrados con el aprendizaje de la música superaban a sus pares que no lo estaban en las pruebas de matemáticas, y los alumnos que aprendieron teatro superabana los que no lo hicieron en las pruebas de lenguaje. También encontraron que alumnos procedentes de hogares modestos que estaban involucrados en el arte sistemáticamente se desempeñaban mejor que aquellos pares que no estudiaron arte.

Después de la crisis del Sputnik (1957) en los EE.UU. que dejó choqueados a los norteamericanos al descubrir que la URSS los estaba aventajando en la investigación científica espacial, el gobierno de EE.UU. apuntó sus baterías al mejoramiento de la educación en ciencias y matemáticas, convirtiendo las artes en un lujo prescindible.

[203] Informe "Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning" reseñado en el Harvard Education Letter de nov/dic 1999.

Cuarenta años después, la teoría de las inteligencias múltiples[204] de Howard Gardner ha pavimentado el camino para recuperar el valor del arte en la actividad escolar. El estudio del arte se ve ahora como un proceso que involucra emociones, pensamientos y razonamientos, que se aprenden de manera más agradable e interactiva, con una aproximación más interdisciplinaria, que fomenta el pensamiento crítico y la autodisciplina, y permite a alumnos un aprendizaje diferenciado en función de sus habilidades e intereses particulares.

Según Gardner, es preocupante que las clases de arte todavía entren a la escuela básicamente debido a propósitos instrumentales, es decir, para aprovechar los resultados de las investigaciones que muestran que enseñar música clásica eleva el CI, y aprender a pintar aumenta la creatividad para los negocios, porque si algún día se demostrase lo inverso se sacaría nuevamente el arte del currículo. Esto haciendo alusión a aquellos colegios particulares que en Chile, tienen el arte como un espacio permanente – aunque instrumental – en su currículo. Sin embargo, los Liceos Públicos carecen absolutamente de estos espacios y esta teoría allí no se podría ratificar. Aun asi, Gardner dice que hay otras razones no instrumentales más poderosas para enfatizar el rol del arte en al escuela.

"... las habilidades artísticas que se aprenden ayudan a los alumnos a entender que en base a perseverancia y trabajo continuo se puede mejorar diversas habilidades y que la expresión artística de alto nivel puede proveer de placer a uno mismo y a los demás. Las artes también permiten expresar cosas muy importantes – como una brillante performance de danza- pero que no pueden ser expresados con palabras y permiten explorar de manera única el interior de las personas o civilizaciones remotas, poniéndose en contacto estrecho con los pensamientos y emociones de quienes nos rodean"[205].

Tampoco debemos olvidar que los seres humanos han hecho cosas muy terribles, pero también cosas maravillosas, entre ellas las obras artísticas que se han acumulado en diversos países a lo largo de los siglos, gracias a los cuales tenemos testimonios objetivos de la historia de la civilización.

Resulta extraño que haya tantos educadores que porfían por el mejoramiento del aprendizaje de lenguaje y matemáticas, y ocasionalmente de los deportes, y a la par que la enseñanza y práctica del arte esté tan ausente y hasta les parezca prescindible a muchas autoridades educacionales. Quizá sea porque todavía estamos demasiado atados al mundo de las palabras y los números, y aún no apreciamos el mundo de las imágenes, objetos y movimientos bellos y estéticos. Lo que sí es claro es que hay un mundo de estímulos que están siendo desaprovechados para formar al común de la gente, y que las personas podrían expresar sus talentos a través del arte; los jóvenes hoy que no están recibiendo las oportunidades para hacerlo.

---

[204] Gardner Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences 1983. Presentó su teoría y, en 1990, fue el primer americano que recibió el Premio de Educación GRAWMEYER de la Universidad de Louisville. En 1993 publicó su gran obra La inteligencia múltiple; en 1997, Mentes extraordinarias. Además, escribió quince libros; arte y mente y cerebro; La mente no escolarizada; Educación artística y desarrollo humano y La nueva ciencia de la Mente, entre otros títulos- y varias centenas de artículos.

[205] Gardner Howard. "Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva". Piados. 2005

Deteniéndonos en éste capítulo final, pretendo aclarar algunos conceptos de interés. Cuando hablamos en esta tesis de Educación por al Arte o Para el Arte es distinto al Desarrollo de Prácticas de Arte. Esta última es la que nos interesa dado que efectivamente un tema son las Escuelas Artísticas – de las que hemos hablado en capítulosanteriores - que poseen un currículo propio y están en franco y positivo desarrollo actualmente en nuestro país, pero son espacios a los cuales no todos los estudiantes tienen acceso. Por tanto clarificamos que existen dos ámbitos a desarrollar; la Educación Artística y la Práctica Artística. Esta última es la que nos importa dado que nos interesa desarrollar un diálogo entre los jóvenes de los Liceos con currículo tradicional y sus posibles espacios para practicar áreas del arte ligados a la expresión del cuerpo, que en el tiempo vayan formando parte del nuevo Currículo.

Sobre el Arte y la Educación Artística

Ciertas prácticas del arte y de su enseñanza tienen como función permitirnos afrontar la confusa abundancia de las experiencias que nos abruman cuando venimos a este mundo. El aprendizaje conlleva no sólo la identificación de casos individuales, sino también y sobre todo el establecimiento de tipos de cosas y el descubrimiento de sus propiedades y funciones. Estas necesidades psicológicas las atienden magníficamente las artes, siendo esta una de las razones que han sido indispensables para todas las civilizaciones que conocemos[206].

“El valor de la expresión visual, pensando en cualidades como la orgullosa posición erguida de una figura humana, la lucha ascendente de un árbol o los juguetones saltos del agua al caer. La importancia de tales cualidades es mucho menos obvia que la de la información y la formación llena de conceptos complejos, y cuando se trata de decidir los hechos que deberían interesar a las mentes juveniles al interior del establecimiento escolar, estas cualidades parecen no merecer prioridad alguna. Según parece, se puede llevar una vida escolar perfectamente útil sin preocuparse de los valores “expresivos”. De hecho, a veces se los ha condenado como simple indulgencia en las sensaciones placenteras. Tan baja estima se ha visto favorecida por la particular terminología que utilizan las gentes de las artes para describir la naturaleza de las pinturas y las esculturas así como la de los productos de otros medios como la música, el teatro, la danza o la poseía.[207]

El arte, suele decirse, expresa “emoción” mediante y por Estados emocionales. Se debe a los “sentimientos” y transmite sentimientos. De uso común en la actualidad, los términos emoción y sentimiento no gozan de una alta reputación. La persona emocional es la dada a impulsos irracionales, la persona que razona mal, y los sentimientos, la mayoría de las veces, connotan vaguedad de cognición: una persona que no conoce con seguridad se apoya en el mero sentimiento. No es de extrañar que una actividad basada en la emocióny el sentimiento levante sospechas.[208]

[206] Rudolf Harnheim, Elliot Eisner; “Consideraciones sobre la Educación artística”. Paidos 1993.
[207] Ibidem.
[208] Este es el pensamiento racionalista occidental adulto céntrico con que se desarrolla la institución escolar en nuestro país a lo largo de su historia.

Pero veamos más afondo este tema. Lo que se suele designar como “una emoción” ligada a las expresiones humanas es en realidad un conglomerado de tres componentes; un acto de cognición, una lucha motivacional causada por la cognición y un despertar causado por ambas.[209]

Supongamos que durante un paseo usted lector, encuentra un reptil que reconoce como una serpiente venenosa. Este acto de cognición produce en usted el impulso emocional de escapar, y la intensidad del suceso hace que su corazón lata más rápido y que los pulmones bombeen más fuerte. Obviamente, sólo el tercer componente representa la cualidad mental concreta que se puede llamar con mayor propiedad “emocional”; a lasdos primeras se las interpreta mal al darles este título. En consecuencia, toda experienciaa la que se llama emoción se describe falsamente como una manifestación meramente secundaria, por no mencionar el hecho de que toda actuación humana de cierta complejidad contiene los tres componentes, ya sea la solución de un rompecabezas, un descubrimiento astronómico o colocarle el punto final a una tesis de pregrado. En otras palabras, o la conducta humana no consiste en otra cosa que emociones, o no existen las emociones.

Al corregir este absurdo psicológico, hacemos justicia al hecho de que la actividad de pintar un cuadro o esculpir una figura no es ni más ni menos emocional que la de resolver un problema matemático. Si se caracteriza al arte como emocional, con esto se pretende explicar su énfasis en aquello a lo que me referí como expresión. Un ejemplo servirá para entenderlo.

Hay un cuadro de Rembrant que retrata a una pareja de comprometidos[210]. Transmite todo tipo de información sobre las costumbres y las ropas holandesas. Visto como planteamiento artístico se puede describir como un parto de luchas dinámicas. El joven busca el contacto con su novia, dirige los ojos hacia ella, la mano derecha tocándole el pecho provoca una respuesta ambivalente por cuanto la mujer le coge la mano para retirarla castamente, pero de hecho aprueba el gusto, guiándolo hacia su cuerpo y aceptándolo como pareja. Al mismo tiempo, los ojos de la mujer trascienden la escena presente y miran hacia el futuro, que está quedando determinado por lo que ocurre en el presente, y con la otra mano se cubre le vientre que acogerá al hijo de su marido.

En cuanto a las relaciones formales, todos estos delicados gestos se suman en un entramado de flechas visuales, que en este caso representan las experiencias humanas de la ternura, el deseo, la modestia, la timidez, etc. Pero no todas las obras de arte representan a seres humanos. Los paisajes o las naturalezas muertas apuntan a connotaciones distintas, y las composiciones abstractas no sugieren ningún tipo de especificación. Lo que todos ellos tienen en común es el lenguaje del arte, es decir, la dinámica de fuerzas dirigidas hechas visibles a los ojos. Mediante una hábil materializaciónde estas fuerzas dinámicas el artista expone su planteamiento. En consecuencia, todo profesor de arte competente guía a sus alumnos desde el mismo comienzo hacia los

[209] Ibidem
[210] Betsabé.

medios de expresión dinámica. Y mirar el arte con sensibilidad significa rendirse a la guía de la forma dinámica.

¿Qué es lo que tiene de valiosa la dinámica para convertirla en el principal instrumento de la expresión artística? Hay que mencionar aquí tres de sus mayores virtudes. Primero, el juego de fuerzas nos conduce más allá de cualquier motivo concreto hasta lo que se oculta detrás de todos ellos. Las fuerzas físicas caracterizan los elementos del viento, el agua y el fuego. Por tanto esas fuerzas transmiten a las imágenes de la naturaleza, a las nubes, las cascadas, los árboles sacudidos por la tormenta. También animan los cuerpos de animales y seres humanos. La dinámica que denominaremos perceptiva, representa las fuerzas de la mente, y al igual que el físico y el químico llegan a comprender la naturaleza estudiando la conducta de las fuerzas físicas, el psicólogo y el artista captan el funcionamiento de la mente explorando su dinámica.

La dinámica perceptiva tiene una segunda finalidad esencial. Como las fuerzas actúan de la misma manera en todas las esferas de la existencia, la actuación dinámica en una esfera que se puede usar para simbolizar lo que se da en otra. Desde la infancia, nos acostumbramos espontáneamente a pensar y hablar con metáforas porque la concreción de los acontecimientos que se pueden ver sirve para ilustrar la dinámica de otros sucesos que no son tan directamente visibles.

Una tercera propiedad valiosa de la dinámica perceptiva deriva de un fenómeno psicológico que se podría describir como resonancia. Cuando se mira la imagen ascendente de un arco o una torre en la arquitectura, o la caída de un árbol doblado por latormenta, se recibe algo más que la información que transmite la imagen. La dinámica que transmite la imagen resuena en el sistema nervioso del receptor. El cuerpo del espectador reproduce las tensiones del balanceo, de la ascensión y de la inclinación de tal forma que el mismo une en su interior las acciones que está viendo realizarse en el exterior. Y estas acciones no son simple gimnasia mental, son formas de estar vivo, formas de ser humanos.

Lo que estoy diciendo a favor de la expresión dinámica convencerá a quienes conocen sus virtudes por experiencia propia. Pero en el general de las personas tal experiencia es poco frecuente, no porque su naturaleza esté privada de ella, sino porque una vida concentrada en tareas y ganancias prácticas ha suprimido esta respuesta espontánea. Quizá piensen que una educación pueda ser completa pese a no cultivar la expresión artística. En respuesta a esto, lo mejor que se puede hacer es plantear una pregunta que pocaspersonas se hacen explícitamente pero a la que todo el mundo se enfrenta implícitamente antes o después. Es la pregunta del fin último de la vida. Los objetivos prácticos de realizaruna actividad útil y rentable, de actuar en beneficio de otros y de divertirse son fáciles de definir y de perseguir.

Pero llega un momento en que todo esto parece transitorio y uno se enfrenta a la revelación de que el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma. Percibir en toda su plenitud lo que significa amar verdaderamente, interesarse poralgo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar es, en sí mismo, el valor supremo de la vida. Una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación

de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad. El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos, en especial dejar sin este aprendizaje a los jóvenes.

Contenido y significado

Es propio de la mitología que sus historias sean símbolos de experiencia humana básica y que transmitan su tema fundamental con una inmediatez que hace que a nadie pueda pasar inadvertido. El laberinto de Creta, por ejemplo, es el símbolo inequívoco del encarcelamiento en un mundo indescifrablemente misterioso; el vuelo de Ícaro hacia elsol representa el peligro mortal de la soberbia humana; y cuando Dafne es convertida en árbol, se hace evidente la distinción básica entre ser humano y ser una planta. Es imposible que tales ejemplos no consigan mostrar el atractivo del tema que se revela a través del significado. Inspira a quien lo usa a manejar sus formas y colores de una manera que destaque este significado; y una vez que el significado se hace indispensable, el joven que practica el arte ya nunca prescindirá de él. Incluso en el arte abstracto hay una diferencia decisiva entre obras que no son más que un mero juego con efectos visuales y otras que hablan simbólicamente de experiencias significativas.

Me parece esencial hacer hincapié en esta cuestión porque la escena artística actual sufre de la vacuidad de demasiadas de las obras que produce. Hay un uso excesivo de las formas por las formas, hay demasiada trivialidad en los temas, como sobres de sopa para uno, o tiras cómicas.

La historia del arte demuestra que el arte que ha tenido éxito nunca ha Estado desprovisto de contenido significativo. Con frecuencia este contenido lo aportaba la religión o la filosofía de la época, y aún cuando los artistas no tuviesen mucha formación, como a menudo era el caso, solían pensar inteligentemente en lo que se podría llamar de forma amplia las cosas de la vida. Esta seriedad en la reflexión puede verse perjudicada cuando nuestro clima cultural está desprovisto de valores espirituales, como es nuestro caso; de aquí la abundancia de obras que dan fe de un gran talento y destreza visual, pero también de una deplorable superficialidad mental. Una de las principales misiones de las prácticas artísticas es contrarrestar esta sequía cultural, es crear un publico crítico y analítico, es formar en la educación desde perspectivas más subjetivas de la sociedad, una labor que depende en gran medida del espíritu que guía el trabajo que se realiza en la propia sala de clases.

Lo que se ha mencionado en los párrafos anteriores permite insistir en la importancia de las prácticas artísticas en la enseñanza que se desarrollan a través de espacios ligados a facultades y escuelas o academias de arte, pero es igual de válido para la educación y práctica artística en los niveles básicos y secundarios de establecimientos escolares.

En este sentido sería bueno adentrarnos en las prácticas artísticas y dinámicas del arte que nos interesan desarrollar. Entre las manifestaciones de nuestro interés están lasexpresiones ligadas al cuerpo, al gesto, donde el cuerpo es en sí mismo el instrumento de la práctica y no hay otros elementos complementarios como sucede en la pintura, la

escritura, lo audiovisual, etc. En definitiva, las expresiones que forman parte de nuestro objeto están relacionadas con el teatro y la danza especialmente que se desarrollan en el establecimiento educativo.

El lenguaje del cuerpo; políticas y poéticas del cuerpo en educación

Nada más que el cuerpo revela al cuerpo (O. Wilde)

Parece que tanto los discursos pedagógicos que se construyen, como las palabras que se transmiten en las instituciones de formación, se dirigen a la inmaterialidad de una "mente" a dirigir, o a un "espíritu" que hay que formar, pasando por encima de los cuerpos, aunque lo que primero se vea sean esos cuerpos en pleno crecimiento y permanente transformación. La primera demanda que suele dirigirse al estudiante, en determinadas épocas de su escolarización, tiene que ver con el silencio y la quietud, como si un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje. Pero no hay que dejarse engañar: la recuperación del principio de "actividad" en las modernas teorías del aprendizaje, que siguen siendo eminentemente "cognitivistas", siguen pensando el cuerpo como mero soporte o "máquina cognitiva". Nuestra cultura, que nos inunda de "signos", parece queno nos "educa".[211]

Si el lenguaje hablado tiene algo que decirnos, las cosas mismas parecen hablar también a quien sabe todavía usar las facultades sensoriales arraigadas en su cuerpo, o se encuentra en proceso de aprendizaje. El precio que hemos pagado por la voluntad "ilustrada" de "objetividad" es, al parecer, el silencio, el mutismo del cuerpo y la pérdida de la proximidad, de las presencias. No hay duda de que siendo la condición humana eminentemente corporal y temporal, la verdadera medida de nosotros mismos parece comenzar el día en que constatamos ambas evidencias. Vivimos corporalmente el tiempo y, puesto que el tiempo humano es histórico, nuestra biografía es, también, la de una experiencia corporal.[212]

Dependemos de una manera íntima del cuerpo para actuar, para percibir, para escuchar, para ver el mundo y decidir en la vida. En cada uno de los gestos corporales, se apoya la vida entera, de modo que los gestos de mi existencia se corresponden con los gestos demi cuerpo. Por eso, aceptar el propio cuerpo, sentirse en él como en la propia casa, es aceptar la propia existencia como algo carnal y la primera condición del equilibrio. Podría decirse, incluso, que una ética verdaderamente humana requiere que el hombre pueda servirse de su propio cuerpo, no para reducirlo ni castigarlo, sino para poder intervenir en el mundo como un existente que entra en el mundo por el nacimiento, o lo que es lo mismo, por el vientre de una mujer. Por todo ello, pensar el cuerpo es tener que pensarlo desde la intimidad de una experiencia que el individuo hace con él; una experienciaartística podría ser un buen ejemplo.

[211] Sloterdijk, P. (2003) *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela, pp. 225-226
[212] Ver, García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001) "Identidad e imagen del cuerpo", en *Teoría de la educación*, vol. II, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 154-197.

Gilles Deleuze nos proporciona una pista. Decía que el problema del pensamiento contemporáneo consiste en que, en nombre de la "modernidad", se ha producido un retorno a las abstracciones, bloqueándose con ello la capacidad de llevar a cabo análisis en términos de movimiento intelectual.[213] La característica principal del pensador no es el ser un sujeto reflexivo, sino más bien un sujeto creador; y por eso insistía en la necesidad de retirar al "filósofo", como pensador por excelencia, el derecho a "reflexionar sobre" -como si - estuviera destinado a mirar las cosas siempre por encima del mundo, desde la posición privilegiada de un yo asegurado y protegido ante la experiencia de lo otro y del afuera. "El concepto -concluye- debe decir el acontecimiento, no la esencia"[214].

La tesis deleuziana es crítica y a la vez pertinente para una exploración del cuerpo como uno de esos "otros lenguajes de la educación" capaz de expresar lo que al sujeto le pasa como presencia corporal en el mundo. En este sentido, del mismo modo que puede ofrecerse un análisis en clave antropológica y sociológica de la modernidad tomando como hilo conductor la idea del cuerpo -donde el "cuerpo" es pensado como "construcción simbólica"[215]- podría intentarse un ejercicio de reflexión a partir del cuerpo como espacio y experiencia de sentido, pues "el cuerpo humano -ha escrito E. Vilela - excede el cuerpo físico objetivo, pues el cuerpo manifiesta un exceso de vivir encarnado, lo que exige pensarlo, no desde lo exterior, sino desde dentro. No podemos ser ni tener este cuerpo físico, a no ser que se crea que el sujeto de ese cuerpo sea un alma desencarnada que existe factualmente en el cuerpo."[216]

Pensar, entonces, el cuerpo como acontecimiento parece solicitar una determinada construcción de los discursos dominantes que se han establecido sobre él, y una reescritura de la historia de sus principios subyacentes a partir de un reaprendizaje del cuerpo (y de su correspondiente reapropiación personal) desde la propia experiencia del individuo como cuerpo existido y en relación. En la medida que el cuerpo no es una "substancia", su "noción" habrá de decir el acontecimiento mismo de la relación carnal con el mundo. Decir cuerpo es decir una relación de experiencia con el mundo.[217] Aunque existe una vivencia directa del cuerpo, que necesariamente pasa por la "mediación simbólica" de la palabra, lo cierto es que el lenguaje necesita del cuerpo, dejándolo hablar por sí mismo en sus gestos, porque si no se silenciaría definitivamente: "El lenguaje se deteriora cuando está desvinculado del cuerpo. Se convierte en algo falso, endeble, superficial."[218].

[213] "Es preciso construir conceptos capaces de movimiento intelectual. Igual que no basta con hacer sombras chinescas, sino que hay que construir imágenes capaces de automovimiento". Deleuze, G. (1999)*Conversaciones*, Valencia, Pre- Textos, p.193.

[214] Deleuze, G (1999) *Conversaciones*, ob. cit., p.44

[215] "El aprendizaje simbólico del cuerpo", *Revista Complutense de Educación*, vol.11, nº 2, pp. 59-82; Duch, Ll. y Mèlich, J-C. (2003)

[216] Vilela, E. (1998) *Do corpo equivoco*, ob. cit., p.99

[217] Señala Michel Henry que nuestra condición "corporal" consiste en "ser carne". Los humanos no somos seres inertes que no tienen conciencia, sino "seres sufrientes, atravesados por el deseo y el temor, que sienten todauna serie de impresiones vinculadas a la carne por cuanto que, constitutivas de su sustancia –una sustancia impresional por tanto-, *comienzan y acaban con lo que ella experimenta*." Henry, M. (2001) *Encarnación. Una filosofía de la carne*, Salamanca, Sígueme, p. 11. En la "encarnación", el cuerpo está, como dice J-L. Nancy, "henchido de Espíritu", pero en la "carnación"es la expresión bajo la cual el cuerpo es un acontecimiento de la existencia. Cfr. Nancy, J-L- (2003) *Corpus*, Madrid, Arena Libros, p. 16.

[218] Merleau-Ponty, M. (1997) *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, p. 158.

Pero nuestros cuerpos, hoy, están más o menos escondidos, parece que no circulan sino en su disfraz, no en su desnudez. Desde luego circulan como carne, o como piel, y parecen esconderse en los cementerios, los hospitales, en las fábricas en centros de trabajo y en las salas de los liceos. Y parecen exhibirse en los gimnasios, en los campos de deportes, las playas, los cines y las discotecas. Cuerpos muertos, enfermos y dolientes, cuerpos de trabajo o cuerpos pedagógicos; pero también cuerpos hermosos y "sanos", que tratan de ajustarse a cánones de belleza y de salud socialmente dominantes, cuerpos jóvenes, cuerpos en movimiento, delirantes de placer o simplemente cuerpos que se quieren alegres. Esos cuerpos "escondidos" encierran, no obstante, una realidad más honda: son espacios de existencia.

Los cuerpos son lugares de existencia, y no hay existencia sin lugar, sin ahí, sin un aquí, he aquí, para el éste."[219] Así, en su exposición a lo abierto, el cuerpo es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir. Es el "lugar" que se abre a lo que "tiene lugar" en él: gozar, sufrir, nacer, morir, pensar, reír. El cuerpo es un acontecimiento de la existencia, la materialización misma del ek-sistir, de la pura exposición. Es, pues, punto de partida y de llegada en la trama del tiempo vivido.[220]

En el comienzo era el cuerpo, y sólo después vino la palabra. Porque el niño vino después de haber nacido su cuerpo. En el principio se oyen los murmullos del líquido amniótico. En esos momentos mi pequeño cuerpo está nadando en aguas tibias, moviéndose con la lentitud propia de un alma impulsada por alientos muy leves. La carne gira lentamente en el elemento acuático como un planeta que evoluciona en un cosmos lejano, casi inmóvil, o como una medusa flácida en la oscuridad de los fondos submarinos, casi hierática. Sólo se ve turbada por la marca que traza en mis órganos el flujo de energías vitales. En el confinamiento de este universo salado, como pez de los orígenes o virtud marina encarnada, obedezco enteramente a los afectos, pulsiones, emociones y otros instintos de mi madre. Su sangre, su aliento, su ritmo obligan a mi sangre, a mi ritmo, a mi aliento. Evidencia de perogrullo: todos los cuerpos, masculinos y femeninos, proceden de esta inmersión primitiva en el vientre de mujer."[221]

Los dos fragmentos citados sugieren la importancia de que el cuerpo hable por sí mismo, o dicho de otra manera, que no se enmudezca. Y sin embargo, en cierto sentido la historia "occidental" del cuerpo podría sin duda leerse como un relato que va desde la imposición de ciertas políticas que lo silencian, y muchas veces por motivos educativos, hasta, en ciertos casos, su apogeo contemporáneo en distintas manifestaciones de carácter social y también de tipo artístico. La escuela y demás instituciones pedagógicas, que parecen dirigir sus palabras y sus discursos a ese Ser, a esa interioridad humana, parece que hablana un sujeto cuyo cuerpo, olvidado, tan sólo se supone.[222]

---

[219] Nancy, Jean Luc "Corpus". ob. cit., p. 15.Ed Paidos (2003). Es profesor de Filosofía de la Universidad de Estrasburgo y profesor invitado en las universidades de Berkeley y de Berlín. Colaborador estrecho de Jacques Derrida y Phillipe Lacou-Labarthe, es autor de más de una treintena de libros que están empezándose a traducir al castellano: La experiencia de la libertad, La comunidad de sobrada, El olvido de la filosofía, Corpus, Un pensamiento finito, El mito nazi o Ser singular plural..

[220] Jiménez, Jose. "*Cuerpo y tiempo, la imagen de la metamorfosis",* Destino, Barcelona, 1993.

[221] Onfray, Michel. (2002) *Teoría del cuerpo enamorado*, Valencia, Pre-Textos, p. 25.

[222] Una expresión literaria de ese silenciamiento -a la vez cultural y político- la encontramos en el escritor S. Zweig, cuando escribe: "Era un martirio nadar en el mar con pesados vestidos que tapaban el cuerpo desde el cuello hasta los talones; en los internados y conventos, las chicas tenían que bañarse con largas camisas blancas para hacerles olvidar que

Hay una política del cuerpo y de la carne, todo un conjunto de instrumentos, modos y disciplinas encaminados a la administración y gestión de los cuerpos. Como dice Foucault, en toda sociedad el cuerpo es susceptible de quedar "prendido" en el interior de poderes que le imponen coacciones y obligaciones mediante un amplio abanico de disciplinas encaminadas a volver los cuerpos dóciles. "El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone; la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles."[223] Cuerpos que se valoran, política y económicamente, por su funcionalidad y su utilidad.

Cuando Foucault se quejaba de la inexistencia, en Occidente, de un arte erótico, quería señalar su asombro ante el hecho de que estábamos mucho más preocupados por un saber del cuerpo, que de una experiencia del cuerpo. Por eso sugirió la necesidad de haceruna historia del cuerpo y de la sexualidad más que desde los ideales morales y de las prohibiciones éticas, desde los mecanismos de poder. Así, escribe que lo que resulta más curioso es que "esta valoración política y económica del cuerpo va acompañada de una devaluación moral cada vez más acentuada."[224] Desde este prisma, el cuerpo como tal no vale nada, es lo que hay que cubrir, algo de lo que hay que avergonzarse, algo, finalmente, que hay que "educar". En este orden de las políticas del cuerpo, tan estrechamente vinculadas a determinadas demandas provenientes del decir social, el cuerpo parece "inventarse" en el registro de lo que se fabrica, no en el desorden natural de lo que nace.

La literatura disponible sobre el cuerpo es casi inabordable por su amplitud y por la diversidad de enfoques: desde los psicobiológicos, hasta las perspectivas psicoanalíticas, sociológicas, fenomenológicas, y artísticas. Lo que queremos mencionar finalmente es que cuanto más se habla "del" cuerpo más aumenta la sensación de que menos expresa el cuerpo por sí mismo. Como lo mencionaba Deluze anteriormente, la práctica artística define al hombre creador, agregamos, expresivo, como un modo de decir en el mundo. Este modo se establece por si mismo en formas de comunicación que emergen de un cuerpo en relación a otros y se expresan con una finalidad de entendimiento (o no).

Esta experiencia en la institución escolar es clarísima cuando se piensa en un cuerpo cerrado, inmovilizado e inerme. Es el Liceo el que permite o no su movilidad y crecimiento, pues no se trata de solamente estar sentado para que el organismo esté tranquilo, sino, del cuerpo en toda su extensión simbólica que no encuentra espacios de expresión corporal. Sigamos observando los matices simbólicos y los significados del cuerpo en sociedad.

La relación sujeto-cuerpo: espíritu, forma, figura

Hemos procurado referirnos a nuestra presencia en el mundo como una presencia corporal, o dicho más exactamente, carnal. Aunque resulte inevitable filosóficamente

tenían un cuerpo." Zweig, S. (2001) *El mundo de ayer*, Barcelona, El Acantilado, p. 107. Sobre la condena del cuerpo como fuente de placer, con especial atención a los niños, y las disputas educativas generadas entre la familia y el Estado en la época clásica, ver: Foucault, M. (2001) *Los anormales*. Curso del Collège de France (1974-1975), Madrid, Akal, pp. 211 y ss.

[223] Foucault, M. (1996) *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI Editores, pp. 141-142.

[224] Foucault, M. (1999) "La escena de la filosofía", en *Obras Esenciales*, III, Barcelona, Paidós, p. 166.

referirse a la existencia de un "sujeto" ha de entenderse que el "yo" que sustenta esa presencia no es una substancia ni fijeza, sino extensión y relación. Con todo, no es posible dejar de retener esta palabra, "sujeto" para referirse a este cuerpo que somos. Lo que queremos a continuación es tratar de dibujar el perfil filosófico de la historia de nuestra relación con el cuerpo, la cual cubre, al menos, tres episodios principales. Se trata no tanto de episodios históricos como de "gestos históricos" que, en el seno del discurso filosófico, muestran un amplio registro de actitudes ante el cuerpo que van desde su olvido hasta su muerte o transformación.

Alma: el olvido del cuerpo. Aquí encontramos la doctrina platónica según la cual el"alma", en su ascenso a las ideas del bien, de la verdad o de la belleza, necesariamente debe huir de su encarnadura material en el cuerpo para que su viaje culmine con éxito. "Elplatonismo -comenta Onfray- muestra teóricamente el cruel olvido del cuerpo, el desprecio de la carne, la celebración de la Afrodita celeste, la aversión por la Afrodita vulgar, la grandeza del alma y la pequeñez de las envolturas carnales; luego se abren prácticamente en nuestra civilización occidental, inspiradas por estos preceptos idealistas, extrañas y venenosas flores del mal: el matrimonio burgués, el adulterio que lo acompaña siempre como contrapunto, la neurosis familiar, la mentira y la hipocresía, el disfraz y el engaño."[225]

Posteriormente, desde que Descartes excluyera al cuerpo humano del conocimiento, como resultado de la brecha abierta entre la res cogitans y la res extensa, parte de la filosofía posterior emprendió un intento de superación de dicha oposición con la pretensión de dotar al cuerpo del papel gnoseológico que la misma ciencia ya le otorgaba (la biología, la física, la química, la fisiología, y también la psicología experimental o la neurología). Llámese "alma","espíritu" o "mente", lo cierto es que en una porción nada despreciable de la tradición filosófica dominante los elogios proferidos a la razón humana se han visto acompañados de un sonoro olvido del cuerpo. Así, siendo que el cuerpo corresponde a la "extensión" y a la "exposición" -y para ser expuesto hace falta ser extenso- la res extensa cartesiana no permite hablar del cuerpo en toda su dimensión de apertura.

Forma: el cuerpo vivido

El segundo episodio se asienta en esta pretensión, y encontramos una tentativa integradora en M. Merleau-Ponty, que habla de un sujeto-cuerpo, donde "cuerpo" es la "forma" ejemplar del acontecimiento de la existencia en un mundo de apariencias yvisibilidad.[226] La obra de Merleau-Ponty es un texto decisivo, cuyo protagonista principal es el cuerpo, el cual adquiere en esta obra un estatuto filosófico inédito. Merleau-Ponty ataca tanto la perspectiva naturalista - por borrar la subjetividad al disolverla en la inmanencia del mundo, donde el cuerpo es una cosa indiferenciada entre otras cosas - como el idealismo, según el cual un cogito transparente constituye el cuerpo como algo equiparable a cualquier otro objeto mundano. Ambos enfoques comparten una misma

[225] Onfray, M. (2002) *Teoría del cuerpo enamorado*, Valencia, Pre-Textos, p. 69.
[226] Sucasas, A. (2002) "Anatomía del Lager. Una aproximación al cuerpo concentracionario", en Mate, R.(Ed.) *La filosofía después del Holocausto*, Barcelona, Riopiedras, pp. 55-73.

debilidad: no existen más que dos modalidades ontológicas: la cosa y el yo, yel cuerpo, según esta lógica, pertenece a la esfera de la objetividad.

El resultado, destacado muy bien por Merleau-Ponty, es que mientras el cuerpo viviente se convertía en un exterior sin interior, en una aparición sin subjetividad, en pura presencia, la subjetividad se convertía en una interioridad sin exterioridad. La tentativa delfilósofo es clara, entonces: iniciar un gesto de apertura a un ámbito de experiencia originaria donde exterioridad e interioridad se entrelacen sin oposiciones, ya que el cogito está ligado al cuerpo y el cuerpo inaugura la experiencia del yo en el mundo.

El cuerpo, entonces, presenta una unidad distinta de la del objeto científico. Hasta en su función sexual, hay en el cuerpo una intencionalidad y un poder de significación personal, la presencia de un yo. El cuerpo es expresión y palabra. Es lenguaje. Y reconocer la presencia de ambas se hace necesario para superar definitivamente la dicotomía clásica del sujeto y el objeto[227]. La crítica al psicologismo de Merleau-Ponty parece recorrer un camino peculiar, más complejo, al atacar directamente el problema de la relación entre lo psíquico y lo físico.

Y así como Husserl establece la trascendencia del conocer en la conexión de los ámbitos psíquico y esencial (lógica pura), Merleau-Ponty buscará dicha trascendencia en la relación de lo psíquico con lo físico. Es ahí donde tiene sentido la idea de un cuerpo viviente. Cuerpo fenoménico sería, entonces, el cuerpo que se me da en la experiencia, al mismo tiempo que la posibilita, el cuerpo habitado por la conciencia. Así, al rechazo de un ámbitopsíquico puro, desligado del mundo, inlocalizado, se une también el rechazo a un simple cuerpo físico.

Tampoco se podrá, entonces, tomar el cuerpo simplemente en comparación con el organismo, pues los aspectos fisiológicos del cuerpo no resuelven el problema del conocimiento, aún menos el de la existencia y la reciprocidad de las conductas humanas. En realidad, la salida a la desconexión entre los ámbitos psíquico y físico la coloca Merleau-Ponty en el "cuerpo vivido", "cuerpo experimentado" antes que "pensado", pero que de una manera u otra termina siendo "psicologizado". Así pues, la localización en lo físico de la conciencia (su mundanización), recibe en Merleau-Ponty el carácter existencialista en cuanto la conexión entre lo psíquico (la conciencia) y lo físico (el cuerpo) se resuelven a través de la idea de existencia. Tras la aportación de Merleau-Ponty, ya no puede menospreciarse el cuerpo ni negar su centralidad en la existencia. El sujeto tendrá que ser pensado desde la experiencia del cuerpo propio, y la subjetividad deviene un sujeto-cuerpo.

Así que, como ha escrito A. MacIntyre en Animales racionales y dependientes, "la identidad humana es fundamentalmente corporal (aunque no sea sólo corporal), y es, por lo tanto, identidad animal."[228] El ser humano no simplemente tiene un cuerpo: es su cuerpo. Incluso en su ambigüedad y ambivalencia, el cuerpo es éste cuerpo que soy.[229]

[227] Merleau-Ponty, M. (1997) *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, ob. cit., p. 191.
[228] MacIntyre, A. (2001) *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós, p. 23.
[229] Barbaras, R. (1992) "De la phénomenologie du corps à l'ontologie de la chair", en Goddar, J-S. Y Labrune, M. (Eds.) *Le corps*, ob. cit., pp. 242-280 y Galimberti, U. (1998) *Les raisons du corp*s, ob. cit., pp.311 y ss.

Figuras: los cuerpos enmudecidos

En 1945 se publica, la obra de Merleau-Ponty. Es el mismo año de la liberación de los campos de concentración nazis, cuya visión nos lleva a otra experiencia del cuerpo. Se trata de la experiencia de un cuerpo sin sujeto que deambula como un fantasma en el espacio total sin tiempo que es el "campo de concentración"[230]. El campo de concentración es el paradigma moderno del espacio de dolor y de la transformación del cuerpo, en toda su densidad humana, en mera figura informe. G. Agamben ha defendido que el campo es el espacio que se abre cuando el Estado de excepción empieza a convertirse en regla. Literalmente, el "campo de concentración" es un campo de abandono, un espacio donde el cuerpo queda abandonado a su sufrimiento, a la pasividad y al silencio.[231]

Podríamos decir algo parecido a propósito de las nuevas figuras que se encarnan en espacios de abandono de los campos de refugiados. Leamos, por ejemplo, el siguiente texto del libro de Pedro Rosa Méndes, donde relata su viaje por África. Allí los cuerpos no están enteros. Pero hablar de un cuerpo a medias no es una metáfora de nada, sino una realidad y un hecho. Allí hay oficios destinados a las plantas que tienen que practicarse en seres humanos, las categorías se invierten, y también las artes y los oficios:

"Hay un carpintero que hace prótesis. Practica la jardinería en la tragedia de los demás: injerta donde la guerra podó. Materia prima: una tubería de agua, de plástico galvanizado, y una tira de neumático. La tubería se corta, se calienta en la hoguera y se va adaptando a las medidas del mutilado. Se corta y se pega en la cavidad de la rótula, la tibia o el peroné. Y se amolda a un palo donde se adapta un pie de goma neumático"[232]

Cuerpos que empiezan en cabeza humana y terminan siendo tuberías o neumáticos de marca:

"Un ex combatiente con doble amputación de piernas está erguido en lo alto de las raíces que le llenan los pantalones. Uno de los pies es un trozo de neumático, con la marca Michelin aún visible en el realce del pecho. Me enseña orgulloso sus prótesis porque yo no creía que las llevase: lo había visto llegar en bicicleta."[233]

Más allá de estos casos, podemos referirnos también, en los escenarios de nuestras modernas sociedades de masas, a cuerpos figuras fabricados según cánones de belleza y de salud dominantes. En todos estos casos lo que vemos es una masa de cuerpos; "figuras", pero no "formas". Cuerpo siempre hay muchos; pero ahí donde hay una "masa de cuerpos" lo que tenemos es o un montón de cadáveres o unos cuerpos enmudecidos y silenciados. En los campos se fabrica la muerte de los cuerpos y se los transforma en figuras y en la ciudades modernas se moldean, como figuras, los cuerpos naturales en función de una idea.

[230] Sobre el deterioro del cuerpo en el "universo concentracionario", ver: Rousset, D. (1965) *L'Universconcentrationnaire*, París, Minuit y Pollak, M. (2000) *L'expérience concentrationnaire*, París, Métailié.
[231] Agamben, G. (1998) Homo Sacer. I: El poder soberano y la nuda vida, Valencia, Pre-Textos.
[232] Rosa Mendes, P. (2001) *Bahía de los Tigres*, Barcelona, Ediciones del Bronce, p.99.
[233] Rosa Mendes, P. (2001)*Bahía de los Tigres*, ob. cit., pp. 99-100

El cuerpo como organismo y la apertura a lo humano

El ser humano posee la excepcional condición de habitar un cuerpo capaz de catapultarlo del mundo de los significados dependientes de sus estructuras sensoriales, al de los proporcionados por el lenguaje y la cultura. Del conocimiento que surge de simples asociaciones de eventos, al que emerge de elaboradas abstracciones; del comportamiento que viene matizado por un sentir ético que se manifiesta de manera espontánea, a aquél que fundamenta su moralidad en la reflexión y el análisis. Habitamos, como describe Cyrulnik,[234]un cuerpo "poroso", "penetrado por un entorno sensorial" y apto para convertirse, a través del gesto y la palabra, en una realidad que "estructura el artificio" que da vida, en definitiva, a "un mundo virtual".

En una misma existencia personal transitamos, así, de las interpretaciones que prescriben nuestros sentidos recién abiertos al mundo del gusto, del tacto, de las formas, los sonidos y los olores, de lo que "nos dice" aquello que percibimos, a las que sugieren los relatos propios de cada cultura, sus mitos y creencias. Atravesamos, de esta manera, sin paradas ni demoras, el puente que nos lleva del mundo experimentado al mundo imaginado, de la semántica surgida de la filogenia[235] a la determinada por las convenciones sociales y las construcciones elaboradas por cada individuo, de los dictados de la naturaleza a las no menos poderosas influencias de la cultura.[236]

Para que todo ello se produzca, necesitamos, sin embargo, algo más que alimento y compañía. Precisamos personas que nos acojan, no sólo que estén. Alguien que nos haga sentir que somos el centro de sus atenciones, de sus conversaciones, de sus afectos. Somos, pues, desde el nacimiento, un cuerpo a la búsqueda activa de otros cuerpos semejantes al nuestro sin los que sería imposible ese despegue mental ni acceder al mundo de los símbolos o al de los signos que cada cultura y grupo humano especifican. La historia de cualquier individuo refleja ineludiblemente, por ello, las influencias de los relatos que ha escuchado, sentido, vivido, es decir, "in-corporado".

La comunicación del recién nacido con sus semejantes no espera al desarrollo del lenguaje verbal. La apertura a lo humano se produce en cada individuo a partir de la interacción que establece, ya desde su nacimiento o incluso antes, con su madre y las personas que lo acogen. Los bebés llegan al mundo, provistos en efecto, de unas capacidades de significación que les permiten a través de distintas señales no verbales (olores, contactos piel a piel, sonrisas, miradas, gestos, sonidos) comunicarse con sus congéneres.

[234] Cyrulnik, B. (2002) *El encantamiento del mundo*, Barcelona, Gedisa, p.21
[235] Filogenia; ciencia que estudia las relaciones evolutivas entre las distintas especies, reconstruyendo la historia de su diversificación desde el origen de la vida en la tierra hasta la actualidad. La filogenia proporciona el fundamento para la clasificación de los organismos
[236] Cyrulnik B . Cit.

La importancia de esta comunicación no lingüística en la formación del vínculo madre-hijo, y para el normal desenvolvimiento de las relaciones humanas en general, ha sido sobradamente puesta de manifiesto por la Etología, la Psicología evolutiva y la Antropología. La propia educación se nutre especialmente de ellas en las primeras fases del desarrollo cuando las intervenciones, aunque puedan venir acompañadas de palabras, ejercen sobre todo su influencia a través de esas expresiones corporales o gestos señalizadores que vehiculan de manera singularmente eficiente intenciones de acción, permisos y prohibiciones, jerarquías, Estados de ánimo, etc.

Estas conductas señalizadoras de los adultos resultan, además, decisivas para el propio desarrollo del habla. Maturana considera, así, que la aparición del lenguaje, con su capacidad simbólica aprendida, surge, tanto a nivel filogenético como individual, como sistema fonético que posibilita un conjunto de coordinaciones conductuales relativas a otras coordinaciones de acciones que se establecen en el marco de la convivencia humana. El lenguaje del cuerpo nunca deja de acompañar a la palabra, bien sea para anunciarla, contradecirla o matizarla. Es más, le otorgará incluso unos u otros márgenesde credibilidad ya que, por lo general, se considera más fiable lo expresado a través de la mímica y los movimientos corporales, menos controlables por la voluntad, que lo explicitado por el habla. Bien se puede decir entonces que "el poder de las palabras, reside esencialmente en la forma de pronunciarlas"[237]. El cuerpo da vida a cuanto decimosy su expresividad resulta, por ello, de gran importancia tanto por lo que se refiere a la comprensión de nuestro discurso verbal, como a la influencia de éste sobre el comportamiento de quienes las escuchan.

Unos gestos, que a diferencia del lenguaje digital (verbal), "no es una representación, sino la vida misma en aquello que en ella escapa a toda representación"[238]. Las expresiones corporales, la mímica, la voz, la conducta, el lenguaje analógico, en definitiva, se convierten de esta forma en la directa expresión de los Estados emocionales sobre los que se fundamenta el habla, la razón y la esencia de cualquier relación comunicativa.

Con todo, esta gran virtud de la palabra puede convertirse, a veces, en el peor de sus defectos para la captación de aquello que se pretende significar con ella. Afloran, así, con frecuencia en las relaciones humanas los conflictos y los malentendidos. No son pocas las veces, en efecto, que nos enredamos en el lenguaje y llegamos a generar verdaderas tempestades en un vaso de agua. La enseñanza en las aulas, y la educación en general, no está tampoco exenta de estos conflictos. Es más, el intento de hacer compatibles los significados que intercambian los sujetos bien se puede decir que constituye el meollo de la actividad pedagógica. Como destaca Luhman, "la Pedagogía empieza cuando el profesor intenta entender si ha sido comprendido"[239]. Lo que supone admitir que el lenguaje no traslada directamente a su destinatario la realidad a la que se refiere. Y que ésta, al mismo tiempo, no representa más, para cada uno de nosotros, que lo reflejado por una construcción lingüística, pero no la realidad en sí misma.

[237] Kourilsky-Belliard, F. (1995) *Du désir au plaisir de changer*, París, Dunod, p.157.
[238] Galimberti, U. (1998) *Les raisons du corp*s , ob. cit., p. 115.
[239] Luhmann, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós, p. 123.

Cada cuerpo humano da a luz así a su correspondiente mente, siempre que esos cuerpos puedan convivir con otras mentes humanas igualmente corporeizadas. Al hacerlo,el cuerpo alumbra, sin embargo, al que habrá de ser su poseedor. Al poder que lo desbancará finalmente en su toma de decisiones, en la determinación de muchas de sus necesidades y en el cómo se habrán de cubrir todas ellas. La mente se enseñorea efectivamente de los cuerpos en que emerge al extremo de hacernos olvidar sus orígenesy la compenetración que con éstos mantiene.

Hablamos así con frecuencia como si nos dirigiéramos a dos realidades extrañas, mente y cuerpo, que funcionan por separado, sienten por separado y sanan o enferman por separado. Cometemos de esta manera lo que Damasio, dándole título a uno de sus más celebrados libros, calificara como "el error de Descartes":

"Considero que el ser humano posee la existencia de dos realidades ontológicamente discernibles y relacionadas de manera jerárquica. Por un lado la res cogitans, la mente, por el otro y supeditada a ésta, la res extensa, un cuerpo devaluado, reducido a la condición de objeto u organismo determinado por las leyes físico-químicas sin otra noble función que la de albergar y poner límites a una razón incorpórea capaz de conocer el mundo de manera matemática, objetiva. De este "ser pensante" se puede decir así que "anunciado por el alma platónica, que no aspiraba a más que a liberarse del cuerpo y del mundo, el ego- cogito cartesiano es pues el residuo de una abstracción preliminar desligada de toda dimensión corporal y mundana: un yo descorporizado y demonizado del que las funciones racionales recogen la significación del mundo y de los cuerpos que lo habitan"[240].

Ningún parecido destacable cabe encontrar entre ese cuerpo "cartesiano", individualizado pero ajeno a sí mismo y a cuanto le rodea, con el "cuerpo comunitario", posibilitador de significaciones, abierto al conocimiento y a un pensar participativo que nos representó en las sociedades primitivas y que, pese a todo, no hemos abandonado. Esta forma dual de describir al ser humano se viste hoy con diferentes ropajes bajo los cuales se advierte sin embargo una u otra variante de esa mente ingrávida que conoce y nos representa en nuestras relaciones con el mundo más allá de nuestro propio cuerpo.

Al amparo de ésta concepción del hombre se han ido forjando distintas interpretaciones de lo que pudiera ser el conocimiento, la inteligencia humana, los sentimientos, el lenguaje o la conciencia. No obstante, comienza a adquirir ya un significativo peso dentro de las ciencias de la cognición, no ya la creencia de que la mente no es una entidad autónoma que reside en nosotros, sino la de que es el cuerpo en su totalidad quien constituye nuestra fuente primaria y permanente de conocimiento, de relación con un mundo que surge como consecuencia de la mutua modelación que se establece entre lo externo a nosotros y nuestra corporalidad.[241] El cuerpo humano "vuelve" así a ser considerado el gran artífice de nuestros sentimientos, de nuestra racionalidad (a su vez necesitada de éstos para su normal funcionamiento) y, en definitiva, de nuestras cualidades mentales.

Esta forma de ver las cosas, esa renovada y más integral consideración del ser humano, que trata de dar cuenta de toda la masa identificatoria del ser humano, no ha surgido únicamente del ámbito de las reflexiones científicas, sino también como expresión de

[240] Galimberti, U. (1998) *Les raisons du corp*s , ob. cit., p. 115, pp. 49-50.
[241] Damasio, A. (1996) *El error de Descartes*, Barcelona, Mondadori, p.13.

nuestra cultura que, sintonizando con filosofías milenarias, ha comenzado a valorar la necesidad vital de experimentar esa unificación de mente y cuerpo. De romper, en definitiva, con los hábitos de comportamiento alienantes en los que nos percibimos, en este mundo fragmentado y cosificado que hemos alumbrado, permanentemente alejados, abstraídos y desconectados de nuestra experiencia corpórea, de aquello que se hace en cada momento. Esa misma necesidad de integración o de "congruencia" entre lo pensado y lo vivido se advierte igualmente respecto a nuestras relaciones comunicativas en las que ser "congruente" significa que "nuestro lenguaje corporal, nuestro tono de voz y nuestras palabras transmiten el mismo mensaje"[242]. Es decir, significa mostrarnos de manera natural, sincera, no disociada, abierta al diálogo y a la convivencia.

Nuestro cuerpo vuelve a ser considerado, así, como un todo, un sistema abierto al mundo, cuya dinámica y expresividad desborda el ámbito del organismo-objeto y se adentra en la singularidad de nuestra experiencia subjetiva. Conocer, hablar, sentir o pensar no son cualidades ajenas a nuestra corporalidad aunque tampoco puedan explicarse únicamente a partir de ella. La cognición humana, excepcional en muchos aspectos, surgiría entonces de los modelos mentales extraídos a partir de las acciones que ejerce sobre el medio un cuerpo estructuralmente constituido de cierto modo no sólo por su biología, sino también por la influencia del contexto sociocultural en el que se sitúa cada sujeto. [243]

El lenguaje político del cuerpo

La actualidad del cuerpo es dibujada por las coordenadas del discurso de la época, y allí aparece hoy lo que se podría llamar la primacía del cuerpo: desde las imágenes de cuerpos publicitarios la promoción de lo que Agamben llama nula vida[244]. En ambos casos asistimos a un cierto silenciamiento de los cuerpos, donde silencio equivale a mutismo. Hablar de una "política del cuerpo" es tener que referirse, por tanto, al cuerpo como un objeto susceptible de dominación, control o fabricación; un territorio de experimentación, sea a través de prácticas de régimen disciplinario que el sujeto se impone a sí mismo o que provienen del exterior.

En todo caso, aquí el cuerpo parece configurarse tanto social como cultural y políticamente como espacio de representación ligado estrechamente a los mecanismos de producción de significación. Entonces, el cuerpo se establece como uno de los regímenes de "verdad" que sobre él quedan impuestos. El cuerpo del individuo en el escenario social se fabrica, así, en estrecha relación a tales "discursos de verdad" que sobre él pesan. El sujeto queda destinado a recrear en el cuerpo un significado que le preexiste, pero no se aventura a inventar el sentido[245] que le es propio por los gestos que él mismo puede expresar como efecto de lo que en el propio cuerpo del sujeto impacta como acontecimiento de la existencia.

Acerca de este silenciamiento del cuerpo, parecería que, para eliminarlo, tendríamos que reiniciar un gesto de entrada del cuerpo en la eminencia de la palabra: volver a decir el

[242] O'Coonor,J. y Mc Dermott,I (1997) *El lenguaje corporal*, Barcelona, Plaza & Janés, p.40.
[243] Varela, F. (2003) *La habilidad ética*, Barcelona, Mondadori, p. 20, 21.
[244] Agamben, G. (1998) *Homo Sacer. I: El poder soberano y la nuda vida*, ob. cit. , p. 13.
[245] Varela, F. (2003) *La habilidad ética* , ob. cit., p.57.

cuerpo de modo que, con la pretensión de dominarlo en lo real, sintiésemos la necesidad de reducirlo primero en el campo del lenguaje, controlando así su libre circulación en el discurso mismo. Ese deseo de decir el cuerpo adentrándolo en el discurso ha tenido, a menudo, como supo ver Foucault[246] a propósito del sexo, un efecto de "explosión controlada". Bajo un modo ruidoso de decirlo, el cuerpo permanece callado y mudo.[247] Con todo, al resistirse a esos silenciamientos, el cuerpo parece buscar sus propios modos de expresar lo que le pasa.

Pero mediante una rigurosa depuración del vocabulario autorizado -la construcción de un saber sobre el cuerpo - hemos pasado del antiguo "mutismo" del cuerpo a un "control de los enunciados" sobre el cuerpo: toda una política del cuerpo que, en su aplicación a contextos pedagógicos, habría sustituido el aprendizaje del cuerpo desde su propia interioridad, por un cuerpo al que habría que educar, dirigir y orientar. Aparece nuevamente la escuela o el liceo como claro ejemplo.

En nuestra tentativa de volver a rescatar el cuerpo en un orden discursivo determinado, hemos conseguido el efecto de hablar del cuerpo sin dejarlo expresarse por sí mismo. Y, sin embargo, ahí están los cuerpos de aquellos a quienes pretendemos enseñar y formar: cuerpos marcados por sus propias señales (piercings, tatuajes, cortes, etc.), marcas variadísimas que hacen del cuerpo juvenil – no solo escolar - un territorio marcado por sus propias fronteras, cuerpos, en definitiva, que en su máxima visibilidad, parecen responder a una estética de la presencia en la que el cuerpo, en su ocultación tras esas marcas, al mismo tiempo aparece ante los demás y desaparece[248] queriendo manifestarse y explotar.

El saber racional sobre el cuerpo del hombre, con sus discursos ordenados, sus lenguajes precisos y su vocabulario autorizado, surge de una mirada que parece pretender acercar las palabras y las cosas. Esa mirada, con la acertada expresión de Foucault,

" ...es la mirada fundadora del cuerpo de un individuo en su calidad irreductible. Ese mirar busca que el cuerpo se ofrezca como cosa, en su pura objetividad, como un lugar de apropiación, como aquello que podemos capturar, disciplinar, educar, registrar u observar, encerrándolo en unos conceptos que seguimos destinando a decir la esencia de la cosa, pero no los acontecimientos. En esa mirada parece que la intención es volver el cuerpo al fin adulto, un cuerpo que ha abandonado definitivamente su infancia.[249]

Lo importante del aporte de Foucault consiste en que con la introducción de la vida en la polis, el Estado moderno creó las condiciones tanto para "cuidado de la vida" y de los "cuerpos" - su gestión y administración, por ejemplo a través de todo tipo de políticas sanitarias - como para su simple "eliminación". Tanto la tesis expuesta por Hannah Arendt en La condición humana, relativa al proceso que conduce a la victoria del homo laborans y con él a la vida biológica como centro de la escena política del mundo moderno[250], como las del propio Foucault[251], según el cual en los umbrales de la modernidad la vida natural

[246] Foucault, M. (1995) *La voluntad de saber*, Historia de la sexualidad, vol.1, Madrid, Siglo XXI Editores, p. 25
[247] Foucault se preguntaba, en relación al sexo: "¿Porqué nosotros europeos, desde hace siglos, hemos querido y queremos saber la verdad sobre nuestra sexualidad y no cómo conseguir la intensidad del placer? "Foucault, M. "Sexualidad y poder", en *Obras Esenciales*, vol. III, Barcelona, Paidós, p. 134.
[248] Costa, P. O., Pérez Tornero, J.M. y Tropea, F. (1996) *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*, Barcelona, Paidós (2003)
[249] Foucault, M."Las palabras y las cosas". 1966.
[250] Arendt, H. (1993) *La condición humana*, Barcelona, Paidós
[251] Foucault, M. (1995) *Historia de la sexualidad*, 1. "La voluntad de saber", ob. cit.

empieza a ser incluida en los mecanismos y los cálculos del poder estatal, hasta el punto de que la política viene a transformarse en bio-política, parecen coincidir en lo esencial, como había señalado este último, la política del bienestar deviene poder de normalización en la medida en que, al preocuparse por la salud y la prosperidad de los individuos, interviene activamente en sus condiciones de vida asimilándoles a las normas impuestas.[252]

No está de más advertir aquí las dificultades a la hora de definir la noción de "biopolítica", pues según la perspectiva que se adopte se podrá cargar negativa o positivamente de significación. Toni Negri sugiere que "biopolítica" es la expresión de la resistencia de la vida, y del cuerpo, frente al biopoder, es decir, su capacidad de creación, de invención, de producción, de subjetivación. Es lo que llamamos biopolítico: la resistencia de la vida al poder, dentro de un mismo poder que ha inventado la vida."[253]

También podrían sugerirse algo así como cuatro "tipos ideales"[254] donde la vida corporal sería negada por el biopoder: 1) Hacer morir: la vida negada por el castigo y la tortura; 2) Hacer vivir: la vida negada por su normalización; 3) Sobrevivir: la vida negada en su dolor; 4) La vida superflua: la vida negada por su exclusión.

Frente a esta "negación de la vida" las alternativas teóricas de análisis, que no tendrían porqué ser incompatibles entre sí, son una analítica de normalización (aquí entraría de lleno el análisis de Foucault sobre el biopoder) y/o una analítica de la resistencia (aquí conectaríamos con el análisis de Toni Negri sobre la biopolítica).[255]

En una conferencia dictada en octubre de 1979 en la Universidad de Stanford, decía Foucault:

"De la idea que el Estado posee su propia naturaleza y finalidad, a la idea de que el hombre es el verdadero objeto del poder del Estado, en la medida en que aporta un suplemento de fuerza, donde es un ser viviente, trabajador, hablante, donde constituye una sociedad y pertenece a una población y a un entorno, se aprecia un incremento de la intervención del Estado en la vida del individuo. Se acrecienta, también, la importancia de la vida para los problemas del poder político, de lo que resulta una animalización del hombre a través de las técnicas políticas más sofisticadas. Aparecen, en la historia, entonces, el despliegue de todas las posibilidades de las ciencias humanas y sociales, así como la posibilidad simultánea de proteger la vida y de autorizar el holocausto."[256]

La promoción del body[257] de gimnasio y la supuesta vida sana vela los cuerpos del horror: los estragos de las políticas concentracionarias que multiplican los cuerpos desnutridos; los cuerpos amputados por las bombas de guerras genocidas, y el último reducto de la genética con los fantasmas de la clonación. Se trata de un cuerpo demasiado prisionero de la imagen y del ideal imperativo que la demanda. Hay que entender que del lado de lo social, cuanto más incidencia hay sobre la imagen y menos recurso a la palabra, más

[252] Foucault, M. (2001) "Naissance de la biopolitique", en *Dits et écrits II, 1976-1988*, París, Gallimard,pp. 818-825.
[253] Toni Negri. *Del retorno. Abecedario biopolítico*, Barcelona, Debate, 2003, p. 63
[254] En sentido Weberiano de tipos ideales.
[255] Nancy, J-L.(2003): "Notas sobre el término 'biopolítica'", en *La creación del mundo o la mundialización*, Barcelona,Paidós, pp. 115-120.
[256] Dreyfus, H. y Rabinow, P. (1984) *Michel Foucault. Un parcours philosophique au-delà de l'obJECtivité etde la subJECtivité*, Paris, Gallimard, p.202.
[257] Vestimenta para realizar ejercicios en el gimnasio.

oscuras son las formas de goce que se producen. No es la misma función civilizadora la que se pone en juego, y sobre esto debería reflexionar a fondo la educación. Esto es una particularidad de este momento histórico. Cuanta más incidencia hay de las políticas sobre el cuerpo, cuanto más se intenta homogeneizar, más se producen auténticas catástrofes. Hay que recordar que las perspectivas autoritarias siempre se han cebado sobre el cuerpo de las juventudes queriendo grabar en ellos el perfil ideal del régimen.

En el Malestar en la cultura[258], Freud plantea que el malestar es estructural por tres razones: la imposibilidad de dominar plenamente el cuerpo, la naturaleza y las relaciones de los hombres entre sí. En cada uno de los tres puntos se ve el cambio en la idea de progreso, no hay progreso lineal, porque el progreso se puede ubicar en términos significantes, pero esa cadena significante genera un resto que compromete al mismo sistema. El tema del cuerpo remite a una de las fuentes del malestar y las maneras de operar sobre él, de marcarlo, señalan diferentes formas de tratar con lo imposible: la caducidad que es imposible evitar.

La moda es una marca sobre el cuerpo. La moda son los significantes que reglan el momento y dicen falda larga o corta, mujeres anoréxicas, "moda heroína"…y se desencadenan auténticas epidemias de discurso que afectan los cuerpos. ¿Por qué hoy hay un cierto ideal del cuerpo marcado por el tatuaje, el pearcing? No es solamente el erotismo visual. El pearcing es la posibilidad de introducir un plus de satisfacción por la vía de ese objeto. Pero, en realidad, si es necesario hacerlo es porque se sufre de un menos. Es, de manera extrema, ofrecer al otro el objeto que se pertenece que se lleva separado pero pegado al cuerpo. Pero el propio sujeto reintroduce algo del autoerotismo porque tiene que cuidar de la perforación y el objeto que la cubre. No hay que olvidar que las marcas son signos, el tatuaje produce las marcas impresas sobre el sujeto, lo ilustran. A veces, una marca permite anudar algo, fijarlo, como un graffiti que es firma y afirma. La marca funciona de diferentes maneras, permite el reconocimiento, pero hay una relación estrecha, íntima, entre el deseo y la marca. Deseo que hoy entre los jóvenes se presenta como efímero, se volatiliza, se pierde; los tatuajes se ponen y se quitan... cuando se pueden quitar.

En un momento histórico donde la oferta de droga está regulada por el mercado bajo el ojo del capital de los narcodólares, y no por la cultura ¿por qué cada uno dice sí o dice no?
¿Por qué en este momento cada uno dice sí o dice no a la cirugía estética, al colágeno? Y además, los sí y los no son todos iguales?. Esta es una cuestión central para el campo de la educación, dado que muchas veces el nivel macro social de las formulaciones hace perder de vista la particularidad que es el marco del sujeto en el vínculo educativo.

El ser humano es un ser que habla, y por ello un sujeto con un cuerpo que no debe confundirse con el organismo. El cuerpo es superficie, territorio colonizado por la imagen, por las representaciones de época que lo sostienen, por los significantes que lo modelaron, por los objetos de la satisfacción que recortaron su topología de orificios. Así,

[258] Freud, S. (1990) "El malestar en la cultura", en: *Obras Completas*, tomo XXI

el cuerpo es imagen, es carne y será cadáver para ser definitivamente Otro enel culto de la memoria o nada en un olvido irrecuperable, sin nombre en el anonimato de la historia.

El cuerpo habla de mil formas, el organismo es silencioso, y es mejor que así lo sea. La imagen del cuerpo da la idea de "yo", al organismo no se lo reconoce porque no hay un espejo que devuelva su silueta.[259]

La relación con la propia imagen en el espejo registra cambios subjetivos en el reconocimiento: despersonalizaciones, rechazos, fascinaciones; pero nadie se reconoce en una radiografía y por ello debe ser que despierta alivio o temor la palabra del médico cuando interpreta el resultado. Es importante tener en cuenta la función formadora de la imagen especular, sobretodo hoy, cuando la promoción de la imagen del cuerpo ideal genera fenómenos de alineación cuyos efectos se hacen sentir en las nuevas formas de los síntomas. Tal vez, lo más interesante es que el cuerpo del lenguaje permite que el cuerpo vivo sea la condición del goce: del goce de la palabra y del abrazo, del goce regulado del baile, del goce del exceso o de la renuncia, del goce que realiza el viraje del placer al malestar.

Los imperativos sociales actuales tienen la fuerza de una demanda insaciable: ¡consume!, y el exceso de objetos mata el deseo produciendo una suerte de "anorexia generalizada". Lo que se dice habitualmente: "el problema es que lo tiene todo y cuando esto ocurre la saturación mata el interés, no hay nada que haga ilusión". Es frecuente encontrar casos de jóvenes anoréxicas con una altísima relación con el saber. Excelentes alumnas, preocupadísimas e interesadas, además, en el saber exacto. Una adolescente brillante en ciencias "comía la nada misma", pero compraba cantidad de comida para darle a otros. Y esta cuestión de acumular -acumular comida o acumular erudición - era un acumular para dar de comer al Otro y así taparle la boca para acallar su demanda. Esta chica era verdaderamente muy delgada, pero cuando se miraba al espejo siempre se encontraba gorda. ¿Cómo se podía ver gorda? No se trataba de un error de la percepción. ¿Qué era lo que veía en el espejo, es decir, qué era lo que veía gordo en el espejo? Ella se veía con forma, se veía con caderas, y su insistencia era cómo borrar esa forma. ¿Con qué imagen ideal se estaba enfrentando? Y lo que apareció fue la imagen de un hermano más o menosde la misma edad, que era el hijo varón del su padre, su preferido.[260]

También hay que pensar que estas sustancias tienen un efecto sobre el cuerpo y que según el momento histórico la sustancia cambia y el efecto también. No es lo mismo el efecto de la marihuana en los años '70 que las llamadas drogas de diseño (anfetaminas o éxtasis) que producen una sobre excitación. Así, sobre excitación, tremendas discotecas, música con altísimo volumen, todo diseñado para un vínculo social que no abraza los cuerpos. El tecno aparece como un nuevo ejemplo que individualización las relaciones corporales tradicionalmente cercanas en el baile. Pero surge la voz de las clases sociales,
¿son todos los jóvenes los que practican esta sobre excitación, por tanto el distanciamiento corporal?

[259] Lacan, J. (1977) *Radiofonía y Televisión*, Barcelona, Anagrama. p.18.
[260] Reflexiones de alumnos de taller de teatro Casa de la Cultura de Ñuñoa.2006.

Es cada vez más frecuente ver adolescentes y jóvenes que están todo el día con el teléfono enviándose mensajes escritos. Se puede pensar que es una forma económica de comunicarse si el otro está lejos. Pero lo que es sorprendente es que los chiquillos están uno al lado del otro y en lugar de palabras se escucha el pi-pi-pi-pi de los mensajes. Una madre decía desesperada: "la dejo sola con el pololo y están uno al lado del otro, no se tocan y están pi-pi-pi-mandándose mensajes".

Esto plantea las modalidades actuales de la evitación o postergación del cuerpo a cuerpo por la dificultad de envolverlo con palabras. El sujeto se confronta con un impenetrable silencio lleno de palabras y habla de la relación de este hermetismo con la violencia y la angustia. Se puede decir que detrás de la promoción de la imagen del cuerpo hay un profundo rechazo al cuerpo en la medida que en la actualidad el individualismo creciente y la soledad no ponen las palabras que son el camino necesario para el encuentro con el otro.

La educación hacía - por la vía de la cultura - ese camino de palabras que agitaban los cuerpos en el abrazo pero que también los pacificaba. **Hoy se habla hasta la saciedad de la violencia en el liceo público sin ver que ese problema es efecto del desanudamientode la educación y la producción cultural**. La cultura motiva el interés y serena el cuerpo para acompañarlo. Si se pierde el efecto regulador de la educación sobre el cuerpo - no por la vía disciplinar, sino por el interés, la curiosidad que promueve el patrimonio cultural -, sólo queda el mero control social. La disciplina sobre el cuerpo no golpea hoy con la regla o la correa, tras la máscara del gimnasio y lo fashion, lo hace con las distintas estrategias de la biopolítica con las que frecuentemente la educación colabora sin saberlo.

Palabras para el cuerpo

En el contexto de la biopolítica moderna, donde los cuerpos a la vez resultan fabricados para responder a imágenes socialmente vigentes, y educados para tornarlos dóciles y funcionales, no es posible una "invención" del cuerpo que, en vez de enmudecerlo, lo deje hablar en sus propios términos. Aquí "invención" no es ni fabricación, ni artificio social, sino creación en relación a la palabras; palabras para el cuerpo, como un intento de darle voz al cuerpo.

El sujeto sin cuerpo no es sólo el de la supresión o la ocultación del cuerpo. El hombre está dividido de su propio cuerpo tanto por las disciplinas de la negación y de la pasividad como por las disciplinas de la afirmación y de la actividad. Por eso el culto al cuerpo del mundo contemporáneo es tan enfermizo como el horror al cuerpo de otros tiempos. Nuestra obsesión por la fabricación y la exhibición del cuerpo también produce sujetos sin cuerpo y cuerpos sin sujeto. El tan cacareado retorno del cuerpo convive (y a veces coincide) con el allanamiento general del cuerpo producido por los discursos y por las prácticas en las que los individuos tratan de ajustarse a los modelos corporales que se les imponen desde los imperativos morales de la salud y la belleza. Tampoco el sujeto sin lenguaje es sólo el sujeto mudo, silenciado.

El poder se muestra, sin duda, por el silencio que crea alrededor. El poder hace callar. Pero se muestra también en el ruido que produce. Por eso la inflación comunicativa de nuestros tiempos pasa, en gran parte, por el allanamiento del lenguaje envilecido porsu gestión informativa. Y la así llamada sociedad de la información o de la comunicación también da la impresión de estar habitada por sujetos sin lenguaje y por lenguajes sin sujeto.[261]La actividad intelectual, por tanto, y todo lo más propio y lo más elevado del hombre, el conocimiento, el pensamiento, la razón, la palabra, deben ser considerados en su autonomía respecto al cuerpo.

J.L. Pardo dice que la poesía expone el cuerpo de la palabra en su carnalidad sensible. En la poesía, "la palabra se convierte en un cuerpo para el que no tenemos palabras, y en esa experiencia, precisamente porque la palabra recupera su cuerpo, nosotros también recobramos la carne; volvemos a ser densos y sensibles. La poesía es el modo en que la palabra acoge algo que está completamente fuera de ella, pero que ella lleva adherido como su afuera: su carne, su cuerpo, su sensibilidad, que son los nuestros, que somos carne de palabras."[262]

El cuerpo sería entonces algo así como el núcleo de la palabra, o más radicalmente, como lo otro de la palabra, como lo exterior al lenguaje, como aquello de lo que el lenguaje no puede prescindir pero que, al mismo tiempo, no se deja decir. El cuerpo es lo que en el lenguaje precede o resiste al lenguaje y lo que, precisamente por eso, desborda al lenguaje. Podría decirse también que el lenguaje podría ser algo así como el corazón del cuerpo o, más radicalmente, como lo otro del cuerpo que hace cuerpo y lo desborda. Esun texto que es una declaración de amor a las palabras y por lo tanto, al cuerpo de las palabras.[263]

No está de más recordar que en esa doble operación esencial a la constitución de la educación como un dispositivo al servicio del Estado, las políticas educativas son, desde su origen, a la vez políticas del cuerpo y políticas del lenguaje. Desde una hermenéutica corporal, podría trazarse una historia de la educación como una historia de las operaciones de marcaje, configuración y distribución de los cuerpos.

La escuela como institución, es un dispositivo cuyas reglas se reconocen por las formas y las distribuciones corporales que produce y exhibe. Podría establecerse toda una gramática histórica del cuerpo escolarizado. Del mismo modo que en la educación como negación del cuerpo es el mismo cuerpo negado el que dice los procesos que han conducido a su propia abolición, en la educación como fabricación del cuerpo es el cuerpo fabricado mismo el que dice de las técnicas y de las prácticas corporales que lo han producido. Y lo mismo podría hacerse, desde una hermenéutica lingüística, de las

[261] González Placer, F. (1999) "La frigidez del lenguaje: la sociedad de la información" en RELEA, nº 9,Caracas, pp. 89-90.
[262] Pardo, J.L. (2000) "Carne de palabras", *ob. cit*. pp. 184-185.
[263] Larrosa, J. (1999) "Erótica y hermenéutica o el arte de amar el cuerpo de las palabras" en *Educación y Pedagogía*, nº 23-24, Medellín. En la *Escuela Internacional de Teatro* de París, Jacques Lecoc trabajaba con sus alumnos la relación entre el cuerpo y las palabras: "Abordamos las palabras por medio de los verbos, portadores de la acción, y por los nombres que representan a las cosas mencionadas. Considerando las palabras como un organismo vivo, buscamos el *cuerpo de las palabras*. Para ello hay que escoger aquellas que ofrecen una verdadera dinámica corporal" (p. 79). De este modo, a veces proponía una *traducción corporal* de poemas, en lo que llamaba *mimodinámica*, que buscaba una verdadera*puesta en movimiento del poema*. . Lecoc, J. (2002) *Cuerpo poético*, ob. cit., p. 79-82

operaciones pedagógicas de marcaje, configuración y distribución del lenguaje. Pero tanto el cuerpo (porque es lenguaje) como el lenguaje (porque es cuerpo) escapan a su control pedagógico, a cualquier tipo de control. Cuando la vida humilla a la vida, la vida resiste y se rebela. Y tanto el cuerpo como el lenguaje son vivos. Tal vez por eso asistimos también hoy a la rebelión de los cuerpos (negados y/o fabricados) y a la rebelión de los lenguajes (sometidos y/o incitados).

Puede dar la impresión de que la educación contemporánea y la expresión de los jóvenes, contempla un retorno del cuerpo y un retorno del lenguaje. Puede parecer que se acabaron los tiempos de los cuerpos negados y de los lenguajes prohibidos. Pero si la negación del cuerpo impone un cierto cuerpo, también la restauración del cuerpo impone ciertos cuerpos. Del mismo modo que el retorno del lenguaje se produce mediante la imposición de ciertos lenguajes. Y sin embargo, dentro o alrededor de nuestras instituciones educativas continúan proliferando los cuerpos inasimilables y/o resistentes como continúan proliferando los lenguajes inasimilables y/o resistentes.

Poética del lenguaje del cuerpo

Es frecuente decir que el cuerpo es una "construcción simbólica", o en la terminología de E. Cassirer, una forma simbólica. Una "forma simbólica" en una forma de recepción, organización y objetivación "eficaz" de lo diverso en el plano de la experiencia.[264]El acceso al conocimiento de lo real se hace, según esto, de modo indirecto y mediato, a través de las diversas formas simbólicas que nos son transmitidas culturalmente. Nuestra relación con el mundo pasa por esas "transmisiones simbólicas", específicas de cada cultura.

Como dice Vilela: "Constituyéndose como fenómeno cultural y social, y reducto de creación y recepción de la producción de sentido, el cuerpo inserta al hombre en el camposimbólico, es decir, en el interior de un espacio de relación."[265] Como construcción simbólica, el cuerpo es un lugar plural, un lugar de intersección y cruce de significaciones sociales, culturales y científicas. Como soporte de intercambios y de correspondencias simbólicas entre diferentes códigos, el cuerpo, sin embargo, no dice nada, no significa nada, habla exclusivamente el lenguaje de los otros códigos que en él se inscriben.[266]

Foucault advirtió en una entrevista titulada "Verdad y poder", que había que evitar hacer con el concepto de "acontecimiento" lo que el estructuralismo hizo con el concepto de "estructura":

"...evitar colocarlo en un plano - el del suceso - y aprender a considerar que existe toda una gama de acontecimientos diferentes que no tienen ni la misma importancia ni la misma capacidad para producir efectos".[267]

[264] "Todo sistema simbólico es un sistema de eficacia. Terreno de alianza y de acción para una sociedad o un grupo dados, en una época delimitada, la naturaleza siempre se transforma en dato cultural." Le Breton, D.(1999) *Antropología del dolor*, Barcelona, Seix Barral, p. 66.
[265] Vilela, E. (2000) "Cuerpos escritos de dolor", Revista Complutense de Educación, vol.11, nº 2, p. 85. Verademás: Vilela, E. (1998) *Do corpo equivoco*, ob. cit.,; Magalhaes, R. (1999)
[266] Gil, J. (1995) "Corpo", *Enciclopedia Einaudi*, vol. III, ob. cit., p. 1101
[267] Foucault, M. (1999) "Verdad y poder", en *Obras Esenciales*, vol. II, Barcelona, Paidós, p. 45

Como ocurre en el escenario de un teatro, los acontecimientos son acontecimientos narrados por los personajes de un drama. Tomando como modelo el teatro, pero sin abusar de la analogía, podemos decir que las distinciones entre lo real y la ilusión, o entre la verdad y la mentira que los filósofos consideran importantes, no resultan distinciones necesarias en ese otro contexto.

En el teatro las representaciones dramáticas constituyen un "campo de batalla", un espacio de lucha, o de resistencia o incluso de silencio. El escenario teatral, cuya narración de acontecimientos tiene su propio ritmo, remite, además, a la idea del espacio: se trata de un espacio escénico. Pues bien, el cuerpo puede ser explorado en estos términos precisamente: un campo de batalla, un escenario dramático donde lo importante no es saber qué es lo que pasa, sino qué es lo que nos pasa debido a ese pasar.

Reconociendo, entonces, que el cuerpo es central en nuestra relación con el mundo - pues todos los datos del mundo llegan a nosotros a través del cuerpo que tenemos y somos -, podemos partir de la base de que el cuerpo es tanto una experiencia del sujeto como una experiencia para el pensamiento. No es un mero objeto de reflexión, sino lo que nos da a pensar de un modo radical e inédito, particularmente cuando nuestro cuerpo nos revela dimensiones desconocidas hasta un momento determinado en nuestra biografía (enfermedades, lesiones, etc.).

Estar vivo es vivir y existir en un mundo que ya estaba antes de la llegada y que seguirá tras la partida. Es lo que permanece entre la ausencia primera y la última desaparición: "Estar vivo significa estar movido por una necesidad de mostrarse que en cada uno se corresponde con su capacidad para aparecer. Los seres vivos hacen su aparición como actores en un escenario preparado para ellos."

El mundo, donde actores y espectadores se reúnen, es un escenario teatral donde se realiza el acontecimiento corporal del drama humano. Por eso, todo el proceso vital existe en función de las apariencias y del valor que puede darse a la superficie: "Desde el momento en que vivimos en un mundo que aparece, ¿no resulta más acertado que lo relevante y significativo se sitúe precisamente en la superficie?" Porque ello es así podemos decir que todos los muertos y desaparecidos, ocultados, escondidos buscan salir de las sombras. Todo lo que puede ver desea ser visto, todo lo que puede oír emitesonidos para ser escuchado, todo lo que puede tocar se muestra y se expone para ser tocado. Porque todo lo que está vivo, todo lo que existe, siente una necesidad propia de aparecer, de introducirse en el mundo y exhibirse como individuo. Somos del mundo de las apariencias y por eso somos vistos y vemos; y por ello nos expresamos, y lo que expresamos es ni más ni menos que a nosotros mismos desplegándonos, extendiéndonos en el mundo como prolongación de lo que somos: porque no terminamos en nuestra propia piel, sino en la piel del mundo.[268]

El cuerpo habita el espacio y el tiempo. A través del cuerpo, soy del espacio y del tiempo. Incluso podría decirse que hay espacio y tiempo porque somos cuerpo, y por eso encerrar cuerpos en espacios totales sin tiempo es tan letal como pretender negar el paso del

[268] Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu*, ob. cit., p. 51.

tiempo en el propio cuerpo. En un caso, los cuerpos se transforman en masa, en el otro, tal vez incurrimos en la trampa de Narciso.

Los gestos del cuerpo

Como mundo habitable, el cuerpo es un espacio, una extensión. ¿Será un "lugar", un "territorio" o un "sin-lugar"? En lo "sin-lugar" nada tiene lugar.[269] El sin-lugar es la afirmación de un determinado lugar para nada. Contenido dentro del espacio, el "lugar" parece otorgar la posibilidad de una ocupación, de un anclaje: ocupa, de hecho, un punto dentro del espacio. El lugar es una posibilidad de afincarse en un punto, de arraigarse, de echar raíces.

El cuerpo es, entonces, espacio de aprendizaje, espacio habitable poéticamente. Hacemos poéticamente obra en el propio cuerpo, pero no para domesticarlo, ni para conquistarlo definitivamente, no para doblegarlo o disciplinarlo ni someterlo, sino para liberarlo, para dejarlo ser y hacer obra de arte en él. Como espacio, el cuerpo es el sin-lugar del que no tendríamos que apropiarnos ni marcarlo con fronteras. Es, más bien, el espacio de experiencia donde hacer mundo. Hacemos obra de arte en el cuerpo transformándolo en mundo, haciendo mundo en él. Y hacemos mundo en él, pudiendo decir "yo soy mi cuerpo".

Dice Gabilondo: "El sin lugar no halla en el mundo su lugar, sino que lo encuentra y pierde a la par en la tierra, de nuevo, habitada poéticamente." Como espacio "sin lugar", el cuerpo propicia la comunicación con lo otro, propicia el devenir y el deslizamiento. Deviene, entonces, el cuerpo relación con otros y con lo otro. Vivir el cuerpo como un sin lugar – es decir, como espacio, y no como territorio o como lugar - es hacerlo resonar como una expresión poética.[270]

El cuerpo reacciona a lo que le viene de fuera y en él impacta a través de sus gestos, emitiendo signos peculiares en los que se expresa y por los cuales habla su propio lenguaje. El cuerpo actúa en sus gestos. Y en esos gestos, por así decir, se gesta el sujeto- cuerpo. En los gestos no sólo decimos, sino que en ellos nacemos, nos gestamos, en los gestos del cuerpo somos en relación. En suma: los gestos del cuerpo componen su lenguaje, su modo de decir y expresar lo que nos pasa. El modo de habitar el mundo es, entonces, a través de los gestos de nuestro propio cuerpo. Somos pura presencia en el mundo en, por y a través del cuerpo que habitamos y nos habita. El cuerpo responde a lo que le pasa a través de las señales que emite. Responde ante el dolor y ante la intensidad del abrazo erótico mostrándose como un cuerpo todavía no conquistado, como un cuerpo imposible, como un cuerpo, diríamos, por venir. Es un cuerpo inalcanzable, quizá sólo imaginable por medio del arte y la práctica artística. ¿Qué queda de la existencia del hombre tras su paso por el mundo sino ese rastro anónimo que son sus gestos? todogesto es un cuadro, que lo expresa todo."[271]

[269] Gabilondo, A. (1999) *Menos que palabras*, Madrid, Alianza, p. 82
[270] Gabilondo, A. (1999) *Menos que palabras*, pp. 40-41
[271] Pardo, J. L. (1992) *Las formas de la exterioridad*, Valencia, Pre-Textos, p. 263

Este arte de la gesticulación tiene "su gracia", una gracia que es opuesta tanto a una ética del deber como a una acción obligatoria de la razón. Su moral es anti victoriana. Esa gracia, es expresión de un cierto cuidado de sí, una forma de autogobierno. Y la expresión corporal, el baile, el movimiento, el teatro, todos tipos de expresión corporal, expresan con evidencia el arte de la gracia y la lúdica de los gestos del cuerpo: el baile es la escritura del cuerpo, por medio de la cual el sujeto se inscribe en una superficie y en un espacio abierto. En el movimiento de los cuerpos, encuentra la praxis de la libertad su metáfora más apropiada. Por el baile, los cuerpos escriben y describen en el espacio la plena exterioridad, y nos muestran hasta qué punto los humanos sólo somos plenamente tales cuando jugamos. "En el comienzo era el movimiento", dice J. Gil; y en la danza, máxima expresión del cuerpo es sus gestos, el espacio del cuerpo es un cuerpo convertido en espacio.[272]

Por el gesto, por el trabajo de la gracia, por el juego, la erótica y la danza, parece que nuestro ser se incorpora: somos por el cuerpo. Somos por el cuerpo significa la necesidad de trato con los otros cuerpos, necesidad de compañía, de tacto y abrazo. "Ahora, vamos, ahora que vamos a morir", dice Gabilondo. Pero ya que vamos a morir, y porque, con todo, no hemos venido a este mundo solo a morir, sino a iniciar algo nuevo, y porque todocomenzó con el nacimiento de nuestro cuerpo, aparición necesaria en el mundo como carneantes de la llegada de nuestra infancia, entonces, mientras llega un posible final, teniendo en cuenta que el cuerpo también es el resultado de impulsos y deseos, sólo cabe recrear el propio cuerpo como obra de arte, incorporarse al mundo artísticamente.

El cuerpo como instrumento político

La descripción de los comportamientos del cuerpo humano y su relación con los espacios material y social es un desafío intelectual y práctico que lo han ido adoptando algunas ciencias para su propio desarrollo. Pero quienes principalmente han desarrollado y aplicado sus significantes han sido aquellas culturas con origen milenario las que a través de su búsqueda a lo largo de la historia han dejado un legado muy importante para ser analizado y practicado en el presente.

El uso y estudio del cuerpo sus posibilidades sus herramientas instintivas y cognitivas respecto de los distintos sujetos y objetos ubicados en el espacio urbano muchas veces se manifiesta en una forma desconocida y descontrolada de la cual no tenemos suficiente conciencia. Somos sujetos que habitamos en sociedades modernas esquematizadas y funcionalistas, sujetos profundamente enquistados y atomizados en una visión racional del mundo que más bien coloca los sentidos de vida en el desarrollo mental y no en las capacidades interaccionales y potenciales de otros ejes que poseemos como seres humanos; lo espiritual y también lo corporal.

Esta visión y sentido que poseemos los sujetos contemporáneos en relación a nuestro entorno se puede apreciar – al mismo tiempo por cualquiera de nosotros - si desarrollamos una sencilla técnica de observación callejera. Por ejemplo, si nos quedamos

[272] Gil, J. (2001) *Movimento total. O corpo e a dança*, ob. cit., p. 13.

quietos en algún lugar o espacio de la ciudad en donde fluya o se desplace un determinado grupo de personas, caminando y luego miráramos cómo se sitúan o cómo se comunican no solo entre ellos, sino también en medio de su entorno físico, el trato que hacen con los elementos que los rodean, calles, edificios, vehículos, etc., nos encontraríamos con personas que en su acción frente a estos objetos se desarrolla generalmente una forma indiferente o confrontacional. Los sujetos se defienden ante estos objetos que se le presentan, duros, inflexibles, descoloridos, inmutables, inertes. Si continuamos observando en una calle céntrica también veremos a los sujetos compuestos por unos cuerpos que aunque se desplacen aparentemente con vida, parecen ser parte amalgamada de la estructura física de la ciudad. Este es solo un ejemplo que marca la diferencia entre nosotros y aquellas generaciones tradicionales que poseían un contacto con su entorno radicalmente distinto al nuestro.

Nos manifestamos entre las personas, y cuando lo hacemos es en forma de clasificación y discriminación, es decir, aceptamos discriminando y clasificando. De este modo cuando alguien se nos acerca lo permitimos sólo cuando compartimos con ese otro; talla, peso, color, tipo de vestuario, educación, forma de hablar, un lenguaje común, en definitiva un tipo de interés que nos sitúa mutua y mensurablemente en un espacio cultural determinado. No es lo mismo establecer dialogo con un indígena Náhuac y todos sus atuendos, a hacerlo con alguien que vive en la ciudad. Tampoco es lo mismo entrar en dialogo con facilidad cuando el intento de relación se desarrolla entre dos personas de la ciudad, que aunque vivan en el mismo barrio, o se vean todos los días camino al trabajo, no han tenido el acceso a perder el temor de acercarse para entrar en aquel dialogo.

El cuerpo en el ámbito de la acción social

El cuerpo en el ámbito de la interacción social se trasforma en un instrumento de comunicación muy importante que vale la pena analizar, pero también se debiera comenzar a practicar como lo que es, un instrumento de armonía al que – haciendo analogía – debiera buscársele todas sus notas musicales y mezclarlas infinitamente.

El Interaccionismo Simbólico[273] como una de las excepciones a lo antes mencionado, nos habla de ciertas medidas que se establecen en las acciones prácticas que se llevan a cabo entre los sujetos - el espacio íntimo; el espacio privado, el espacio social y el espacio público – las que permiten desde una mayor confianza y acercamiento, hasta la lejanía total entre ellos.

Esta tipología espacial que en la práctica va desde las relaciones más intimas (sexuales, caricias) hasta aquellas públicas en las cuales nunca se ha relacionado un sujeto con otro a pesar de estar en un mismo sitio (transeúntes) , son relaciones que se manifiestan cada día, a cada momento y por todos los seres humanos que viven en una ciudad, por lo tanto vale la pena conocer lo que manifiesta dicha teoría acerca de sus contenidos y practicarlos, pues significan una forma de entenderse, integrarse y participar del espacio público; es por tanto, una forma de conocer conscientemente donde estamos ubicados en el espacio social y político que nos rodea.

[273] Mead G. Herbert. “Mind, self and society”. 1934.

Esta perspectiva espacial y corporal de transformar un criterio de observación y percepción inconsciente a uno consciente de los lugares donde nos desenvolvemos día a día, nos ayudaría – como ya lo hemos mencionado – a identificar aquellas molestias que absorbe nuestro cuerpo en relación a la acción entre las personas, pero además - y lo que me parece más pertinente de esta afirmación - nos permitiría identificar algunos caminos que nos llevan equivocadamente a desconfiar del "otro", entender que somos capaces en definitiva de tener un discurso político ideológico, - más allá de aquel reducido discurso partidista - con el cual defendernos y empoderarnos del espacio que habitamos y ocupamos en la ciudad, no solo desde la palabra, sino desde nuestra corporalidad. Hoy la concepción de un "otro" externo profundiza la desconfianza y la violencia en nuestras relaciones y esto repercute ostensiblemente en nuestros cuerpos y nuestras tensiones diarias, son finalmente una clara expresión social que se generaliza en el Sistema Mundo[274] actual.

Finalmente, entender que salirse de la normativa - aquella que no llega a perjudicar seria y violentamente al otro - en algunas ocasiones no resulta tan terrible cuando se manifiesta, ni tampoco como lo estipula el Derecho proveniente de la cultura dominante. La irracionalidad provoca ciertas circularidades sociales instalándonos tal vez fuera de los márgenes de la ley, la moral y las buenas costumbres, pero al mismo tiempo y según lo ha señalado la historia, la irracionalidad se encarga en forma natural de escribir los capítulos más interesantes de la rebeldía humana.

Entender que el tejido social y el accionar de las personas y grupos se construyen con una gran variedad de formas de lenguajes y símbolos, formas de expresión y representación humanas, y principalmente con el amor como una forma racional del lenguajear humano[275], sería entender nuestra circularidad, sería comprender que el control racional normativo no es la única regla para relacionarse.

Tal vez la razón occidental nos ha instalado en un lugar común y de entendimiento que soslaya la verdadera esencia del ser humano, su libertad[276], y en su reemplazo, muchas libertades se han expresado por boca del ser humano, en especial lo relacionado con su conocimiento y éste en relación a la cristalización de su auto control. Hoy nos entendemos relativamente bien, pero ¿somos realmente libres?. Una parte fundamental de nosotros – nuestro cuerpo - ha sido cercenada por el bien universal, el del conocimiento racional, como bien lo menciona Foucault aludiendo al dispositivo de sexualidad. Así, mientras que la complejidad del conocimiento ha vencido a aquella sencillez tradicional de relacionarse por que sí durante este pequeño y convulsionado período histórico de posmodernidad, ha sucedido en gran medida debido a aquella carrera inagotable de curiosidad contenida en cada uno de nosotros en donde se ha privilegiado la comprensión del saber por la comprensión del sentir. Existe un desconocimiento de las herramientas del comportamiento instintivo y corporal que han sido relegadas y denominadas inconscientes e irracionales a la hora de manifestarse en sociedad.

[274] Beck Ulrich; "La Teoría de la sociedad del Riesgo".
[275] Maturana, Humberto; "Emociones y lenguaje en educación y política".
[276] Aaron, Raymond; "Ensayos sobre las libertades".

Este menosprecio teórico por parte de la sociología en relación a la complejidad de nuestro cuerpo en sociedad, y acompañado indiscutiblemente por la religión católica, arrincona, disemina y paraliza a nuestros cuerpos como promotores de la acción social yse subyuga al discurso político de control institucional.[277]

Reconocer nuestro cuerpo y todo su potencial simbólico es un peligro para las sociedades y grupos que se sienten dominantes; por lo mismo, entender el comportamiento del cuerpo en el espacio institucional educativo resulta una necesidad urgente para establecer una forma política de reincorporar a los jóvenes a nuestra sociedad, reconociendo e instalando su corporalidad desde una perspectiva realmente democrática e inclusiva.

La importancia de la expresión de la corporalidad

Como se determinan los espacios de expresión corporal

Una experiencia muy común y cotidiana ocurrida en los liceos es aquella permisividad que se le otorga - valga la redundancia - a la expresividad de los cuerpos jóvenes en los tiempos libres fuera de clases, fundamentalmente a través de la actividad corporal deportiva.
Mencionamos brevemente algunas diferencias que nos parecen pertinentes a la hora de referirse al concepto de espacios de expresión en el liceo, preguntándonos si realmente le corresponde al deporte denominarse como campo expresivo. Las diferencias que se describen a continuación se transforman en argumento para definir al campo deportivo por fuera de lo expresivo y por el contrario, al campo del arte o de las prácticas artísticas como expresivo.

Tabla Nº 6: Concepción del Deporte y el Arte Corporal en el imaginario del liceo

Variable	**Deporte**	**Arte Corporal**
Con el Cuerpo físico se busca	Rendimiento	Sensaciones, belleza, emoción
	Musculatura	Fibra, Ductibilidad
	Rudeza	Delicadeza, Multifacético
	Competitivo	No Competitivo
	Territorio Físico objetivo	Territorio simbólico y subjetivo
Ideología de quien lo practica	Sin significación, sólo corporal	Práctica que involucra ideología; social, cultural y política.
	Capacidades individuales y grupos competitivos	Capacidades individuales y grupos creativos
Imaginarios Sociales	Cabeza de músculo, machista	Delicado, femenino (para maricones)
Perspectiva de Género	Hombres (mayoritariamente)	Mujeres (mayoritariamente)
Publico (seguidores)	Ligados a niveles y capacidades de competencia	Ligados a niveles y capacidades lúdicas, creativas e intelectuales

[277] Foucault, Michel; "Vigilar y Castigar".

Análisis de logros personales	Metas, nivel de logros espirituales y mentales.	Nivel de logros simbólicos, afectivos, emotivos y sensoriales.

Agregamos definiciones relativas a la práctica deportiva

- Depuración del instrumento corporal al servicio del elemento competitivo y a la obtención de logros individuales o grupales.
- Deporte como perfección y desarrollo del cuerpo físico con acento en la salud, en un "buen Estado físico".
- Ejecución de una acción corporal bajo condiciones de dificultad competitiva.
- Máximo rendimiento corporal con límites
- Entrenamiento para un final azaroso que involucra y se espera una victoria personal
- El cuerpo convertido en pura física
- El deportista es alguien que públicamente y de manera virtuosa intenta hacer algo que no puede. El deporte no es otra cosa que la celebración de esa incapacidad.
- El eje del sujeto es su cuerpo físico, muscular y objetivo

En adelante delimitaremos el campo expresivo creativo, como el lugar donde el cuerpo posee mayores significaciones que las meramente físicas objetivas relevándolo como un instrumento simbólico, relacionado más bien con los campos del arte corporal y la naturaleza de la expresión.

Naturaleza de la expresión

Expresión es una palabra que hace referencia a tal cantidad de cosas distintas, que ha perdido su sentido y se ha convertido una de esas muletillas de las se echa mano tanto en el discurso pedagógico como en las relaciones cotidianas. Etimológicamente expresión se deriva de exprimere, que significa hacer salir presionando. El sentido originario de expresión es el de movimiento del interior hacia el exterior, presión hacia fuera. Pero este término adquiere sentidos muy precisos en las distintas disciplinas.

Así, en Lingüística: palabra o grupo de palabras utilizadas para manifestar sentimientos, pensamientos, opiniones y también es el significante, lo que es dicho, esto es, el enunciado; en Algebra: conjunto de términos que representan una cantidad; en Psicología: comportamiento exterior, espontáneo o intencional, que traduce emociones o sentimientos; por ejemplo: la expresión de alegría; la expresión de sorpresa. La manifestación de los Estados afectivos puede ser revelada por los gestos, la palabra, por los signos que aparecen en el rostro. Y, también, es un término que se atribuye a hechos vagos, así se utiliza referirnos ciertos gestos más o menos vehementes de comunicación interpersonal: mover los brazos al hablar, gesticular, subrayar las frases, etc.

Sumamos a estas referencias las relacionadas con estética. Podemos decir que la expresión o expresividad artística es cercana a la referencia psicologista ya que se trata de un entramado compuesto de emociones, instinto, cultura e historicidad subjetiva enfrentadas a la cosa material externa, al yo transformada en dinámica propia y sin

normas para el creador concluida como un producto estético. Este resultado posee finalmente la facultad de producir emociones y sentimientos.

Sentidos de la expresión

Expresión como eco de las primeras vibraciones del organismo. El acto por el que nos abrimos para dejar escapar la sustancia del ser interior, la música de los cuerpos, los ritmos secretos del organismo. En esta acepción la expresión equivale al momento de ser uno mismo. Para expresarse hay que desaprender y romper esquemas: dejar de lado la razón, adiestrada para ejercer un poder despótico sobre las demás dimensiones de nuestro ser, y permitir que nuestro cerebro emocional actúe sin ningún tipo de censura. Y el primer esquema que hay romper es el miedo. Ya sabemos que la abeja vuela porque no sabe que puede no volar. En el plano de la práctica, hay que ejercitarse en actividades que no excluyan de golpe la razón, pero que permitan generar las imágenes con las que aquella ha de satisfacerse.

Expresión como liberación. Los productos expresivos artísticos son testimonio de lo que escapa a nuestra reflexión. Los lapsos, emergencia de preocupaciones inconfesadas o incontroladas, y los garabatos automáticos son presentados frecuentemente como ejemplos de actos no asumidos por la razón. En esta perspectiva de la expresión se fundamenta la función catártica y terapéutica del arte. La expresión es liberación del hombre automático y robotizado y opone, frente a la mente reproductora (pensamiento reproductor, fijeza funcional y conceptual), la mente creadora inventiva; frente al cuerpo habituado (rutina, aburrimiento, alienación) el cuerpo desinhibido, desrobotizado; y frente la expresión pautada (lenguaje codificado y esclerotizado) la expresión total. En este sentido, la libertad de expresión es tan necesaria como la libertad de pensar.

La expresión como enriquecimiento del yo. La expresión pretende el retorno a la propia autenticidad. “Pero si la expresión se limitara a dar salida al ego sincero y verdadero que todos llevamos dentro, aún no habría alcanzado la extensión de su cometido. Antes que nada, la expresión ha de ayudar al enriquecimiento de este ego. Sin un yo rico, completo y lleno, toda forma de expresión sería un mimetismo, una máscara”. (Aymerich, 1971: 15). El pensamiento de esta autora, como afirma Farreny (2001) es que la expresión ha de ser una exteriorización inteligente y adecuada de todo lo que es real en el ser humano. La expresión se presenta como “una vía de desarrollo y crecimiento en todas las dimensiones: íntimas y esenciales - haciendo al sujeto un ser apto para recibir y asumir- y externas, dirigidas hacia fuera -haciéndolo capaz de transmitir y de proyectarse.”[278]

La expresión como creación

La creatividad es básicamente expresión. En este sentido, todos somos creativos en todos los lugares y en todos los momentos de la vida. Los grandes teóricos de la creatividad así lo reconocen al colocar la expresión en la base todo proceso creativo. Así hace Taylor[279] al distinguir los cinco niveles en el producto creativo: expresivo, productivo, inventivo,

[278] Aymerich, C. “Pedagogía de la expresión”. Ed. Ñaque, Barcelona 2000.
[279] Taylor, A.”El Platonismo y su Influencia”. Buenos Aires, Ed Nova. 1946

innovador y emergente. La creatividad expresiva es la forma más elemental de creatividad, caracterizada por la espontaneidad y la libertad, pero puede ocurrir que estos productos estén desprovistos de aptitudes especiales como ocurre, por ejemplo, en el dibujo de los niños.

La expresión como comunicación. La actividad de la expresión consiste en "una emisión consciente o no de signos y de mensajes que corresponden de una manera analógica a una realidad alejada u oculta" (Salzer (1984: 17) y el objetivo de la expresión se concreta en traducir nuestro ser en signos exteriores. La expresión, que hay que entender como una manifestación exterior del pensamiento o de los Estados psíquicos, no acaba en acto solitario. Adquiere toda su entidad cuando se hace transitiva, social y colectiva. Las actividades expresivas son fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora y para los procesos de socialización. Y esta es la razón de que el trinomio expresión- comunicación y arte sea uno de los principios en que debiera fundarse la educación actual. Entendemos por comunicación "todo lo que hace que cualquier signo o mensaje emitido sea recibido por otro, sea comprendido y sentido de manera común: todo lo que pueda favorecer o perjudicar el acercamiento en la comprensión recíproca".

Para Aymerich la expresión, sea intencionada o no, siempre dice algo a alguien. Pues aunque no lo deseemos siempre estamos comunicando. Cuando la expresión es intencionadamente comunicativa se vale de los múltiples lenguajes de la persona. Y esmás rica cuando la persona posee más contenidos expresables, que dependen en gran manera de la capacidad de los sujetos para interiorizar el mundo, es decir, hacer subjetiva la cultura objetiva.

Pero también la expresión es por definición corporal. El cuerpo es quien la hace posible, sin él no habría comunicación entre un yo y otro yo. Nuestro cuerpo es nuestra casa. Somos sus únicos propietarios. Esta casa tiene unas paredes que se han ido construyendoa lo largo de la propia historia personal de cada uno: vivencias, emociones, disgustos, alegrías, presiones sociales, familiares y morales son responsables de nuestra propia forma corporal: espalda, cara, piernas, brazos. En todo nuestro cuerpo está escrita nuestrapropia historia.

Las tres dimensiones de la expresión: espontaneidad, dominio del lenguaje y cultura.

La expresión surge de la dialéctica equilibrada entre creatividad y técnica, entre espontaneidad y regla establecida. "La expresión estará siempre en equilibrio entre la espontaneidad y la técnica artística. Entre la liberación del yo y el conocimiento de los demás. A la espontaneidad debe seguir la técnica, fundamentada en el dominio de los códigos, que da una forma y una estructura durable a nuestras inspiraciones y que confiere a nuestras obras un valor comunitario al marcarlas con cierto número de rasgos que las hacen accesibles a los otros. Sin espontaneidad el producto es frío y sin vida; sin técnica, resulta confuso. El dominio de los códigos ha de permitir traducir las ideas o los sentimientos con un máximo de eficacia y de sinceridad.

La espontaneidad, en palabras de Moreno (1966:57), es "la respuesta adecuada a una nueva situación o la nueva respuesta a una situación antigua". Es la capacidad que

exterioriza, libera y sensibiliza el conocimiento y nos mantiene abiertos a la realidad natural, social y a nuestro propio yo. Siempre hay una nueva manera de hacer las cosas, de dar respuesta a un reto, y nos ayuda a superar los bloqueos perceptuales, emocionales y culturales, verdaderos enemigos de la creatividad. La estrategia didáctica básica a través de la que se desarrolla la espontaneidad es la improvisación.

La técnica reside en la conciencia de las posibilidades, en el dominio de los códigos. Es el saber hacer, fundamentado sobre una serie de reglas precisas y de procedimientos constatados por la práctica. Para poder expresarse es necesario tener conciencia de las posibilidades que nos ofrecen los diferentes lenguajes. El dominio de los códigos y el conocimiento de los logros alcanzados por los que ya han trabajado y obtenido productos relevantes (cultura) es condición sine qua non para elaborar productos artísticos. Es decir, estamos en el dominio del saber hacer, fundamentado sobre una serie de reglas precisas y de procedimientos constatados por la práctica. Y en esta dimensión se sitúa el reto, entendido como constricción o traba formal que hay que superar, pues como afirma Umberto Eco para poder inventar libremente hay que ponerse barreras. Barreras que posteriormente habrá que derribar para poder seguir creciendo.

La tercera dimensión es la cultural. Entendiendo por cultura el conocimiento y la valoración crítica de los logros alcanzados por los que ya han trabajado y obtenido productos relevantes en cualquier ámbito. Y aquí reside la importancia del modelo, que enun primer estadio se imita para después superarlo. Pues si analizamos los procesos de creación de cualquier profesional en cualquiera de los campos artísticos encontramos dos fases: a) reproducción mediante la imitación de modelos, b) generación de productos nuevos, que se convertirán en nuevos modelos, como resultado de un reto que uno se ha propuesto superar. Este ejemplo llevado a la práctica entre jóvenes estudiantes, permite una contemplación del mundo y un autoconocimiento que mejore su protagonismo y participación en el establecimiento como también sus aprendizajes.

La consideración de estas tres dimensiones nos lleva a la educación artística entendida como alfabetización artística, en el sentido de adquisición de competencias para comprender y valorar críticamente las manifestaciones artísticas y para ser capaces de dar forma a emociones, ideas y sentimientos mediante los distintos lenguajes juveniles. Cuando se desarrolla un taller creativo expresivo lo que se pretende es que los estudiantes adquieran un competencia a través de la práctica artística que les permita comprender y crear mensajes, expresarse y comunicarse en con todo tipo de signoscorporales (plásticos, sonoros, gestuales, etc.). No tenemos ninguna duda que la alfabetización artística debería ser una de las metas esenciales en la enseñanza escolar dado que el conocimiento se produce en red, (es decir, que existen conexiones y transferencias entre los diferentes lenguajes y sus manifestaciones curriculares, que son las disciplinas académicas) y que el sujeto es el propio constructor del conocimiento.

Los campos de acción de la expresión

La práctica de la expresión se distribuye en tres grandes campos: el arte, la psicoterapia y la educación. Éstos vienen delimitados por la finalidad perseguida al utilizar la expresión y por la formación de los que la practican y no tanto por los métodos y las actividades

utilizadas, que en esencia son los mismos. Si tomamos como ejemplo el teatro, tenemos que si se procede de una formación en arte dramático se ven las actividades dramáticas desde una óptica teatral, como espectáculo, resultado estéticamente elaborado para ofrecer a un público; si la formación es en psicoterapia se hablará de psicodrama o sociodrama; y si la formación es pedagógica, se contemplarán las actividades dramáticas como prácticas educativas, como exponente de los métodos activos.

Educación

La función de la expresión como acción educativa ha de ser la de ayudar al sujeto estudiante a adquirir confianza en sí mismo y hacerlo cada vez más conscientes de su propia capacidad de comunicación. Pero además, la práctica de la expresión actúa también como soporte de la alfabetización estética. Teniendo en cuenta que ésta se fundamenta en el comportamiento emocional y el comportamiento cultural, la pedagogía artística habría de tener presente los siguientes objetivos:

- Desarrollo de la autonomía, entendida como capacidad del estudiante para dirigir por sí mismo su propio proceso de desarrollo personal.
- Desarrollo de la comunicación, entendida como capacidad de emitir y recibir mensajes estéticos corporales.
- Desarrollo del sentido crítico, como capacidad de analizar mensaje gestuales, situarlos en el contexto en que se inscriben y poder hacer una lectura crítica de las situaciones culturales a las que hace referencia.
- Desarrollo de la creatividad, como capacidad que dar nuevas dimensiones a la representación artística, asociada a diversos lenguajes expresivos corporales o haciendo una lectura renovada de las productos artísticos ya existentes.
- Impulsar expresiones relativas a las trayectorias escolares relacionadas con aspectos creativos que signifiquen y den sentido a su etapa estudiantil.

La práctica de la expresión artística ha de estar integrada en todas las áreas curriculares, ya que es necesario trabajar todas las dimensiones de la persona (emocional, relacional, corporal) y no sólo las cognitivas. La expresión ha de constituir la base de los métodos activos y el espacio donde el saber ser predomina sobre el saber y el saber hacer. Actualmente, en aquellas experiencias escolares de Liceos que desarrollan espacios de expresión, en primer lugar no está integrada al currículo y se margina a las horas extraescolares, quedando además reducida a instancias de divertimento o como máxime.

Descubrimiento de sí mismo

Psicoterapia

La expresión permite entrar en relación con sujetos de comportamientos irregulares y difíciles. Así se pueden trabajar problemas derivados de la incomunicación (autismo, soledad, bloqueos, etc.); superar conflictos personales (desinhibición, estimulación,); mejorar las capacidades senso perceptivas (atención, observación, concentración, etc.); desarrollar la extroversión para conseguir la liberación de la confianza en sí mismo, la afectividad, la adquisición de seguridad, etc. Tenemos tendencia a conservar la memoria

de las experiencias traumáticas en nuestro cuerpo. La expresión permite liberar determinadas tensiones o frustraciones y sustituirlas por vivencias positivas y estimulantes. La psicoexpresividad puede ayudar a despertar las aptitudes que todos tenemos y conseguir un dominio sobre las facultades físicas y psíquicas.

Arte

Los productos de la expresión pueden resultar formas artísticas o manifestaciones que son testimonio de un ideal de estilo propio de un individuo, de una cultura o de una época. En este caso, estaríamos en la acción artística. También se entiende por expresión artística el modo de expresión personal que se apoya en la aplicación precisa de habilidades y de conocimientos (saber hacer), con vista a la traducción de ideas, sentimientos y sensaciones mediante signos, sonidos, imágenes, formas, tonos, olores, palabras, sabores, o cualquier otra estructura de conjunto, que suscita impresiones agradables y armoniosas,excitantes o provocadoras.

La expresión favorece la creatividad y la imaginación, cualidades imprescindibles de todo artista. La estética reconcilia las facultades "superiores" e "inferiores" de la persona, lo apolíneo y lo dionisíaco, la sensualidad el intelecto, el placer y la razón. Artista es aquel que sabe ensanchar la mirada y sabe escuchar, es aquel que sabe crear ese espacio interior en el que la realidad -la propia y la del mundo- acude en Estado naciente, pues la realidad siempre está aconteciendo y su manera de darse a la conciencia es el aparecer. La intersección de cada uno de estos tres campos va a producir nuevas áreas de relación.

Arte-terapia

Por el contacto entre de Arte y Psicoterapia se generaría el espacio de la expresión y liberación por el arte. Entre otras manifestaciones de este mestizaje tenemos ya muy codificadas:

- Arterapia: técnica utilizada con personas que presentan dificultades emotivas o problemas de comportamiento, consistente en la utilización de las artes visuales (dibujo, pintura, escultura) a fin de facilitar un relajamiento o disminución de la intensidad emotiva y la comunicación no verbal.

- Musicoterapia: uso de la música en el tratamiento y la reeducación de personas que presentan problemas psicológicos sociales o físicos. La musicoterapia provoca estimulación afectiva y motriz y favorece la relajación muscular.

- Ludoterapia o terapia por el juego: una aproximación no directiva según la cual el joven se entrega a actividades que le conducen a expresarse.

Formación y desarrollo personal

La intersección entre Psicoterapia y Educación genera el nuevo campo de la formación y el desarrollo personal. Ciertas actividades expresivas concernientes al desarrollo personal,

por ejemplo, el juego de roles, la dramatización de situaciones, las técnicas de improvisación espontánea se usan con esta finalidad.

El tercer campo de mediación la animación sociocultural

La animación en general es dinamización, activación, impulsión de actividades humanas efectuadas por los grupos. Su finalidad es dinamizar y poner en movimiento las instituciones y crear una nueva dinámica que contribuya a abandonar el aletargamiento de las estructuras y de las personas. Las actividades en este sector están dirigidas a personas procedentes de medios muy heterogéneos y se realizan en un contexto lúdico.

Expresión de la práctica artística

Desde los documentos de la rama artística se explicita que "el aprendizaje de los lenguajes artísticos contribuyen a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales y la interpretación de mensajes significativos"[280].

Como ya lo hemos reiterado en varias ocasiones en párrafos anteriores, actualmente la práctica artística relacionada con los cuerpos no posee un prestigio ni un lugar claro frente a las demás disciplinas o contenidos educativos; Matemática y Lenguaje principalmente. A lo largo de la historia, y como una necesidad expresiva vinculada a la comunicación, el hombre ha utilizado la expresión de su cuerpo para manifestarse, a través de gestos, acciones y movimientos. Se puede decir que es en este contexto, donde la Expresión Corporal hace su aparición como un fenómeno expresivo natural, cognitivo, social y cultural.

Se ve entonces que la práctica de disciplinas artísticas que involucren el cuerpo, son parte del vivir de todo ser humano, es un lenguaje que utiliza al cuerpo como medio, como instrumento, de representación, expresión, comunicación y creación.

La Expresión Corporal –Danza –Teatro, Movimiento, puede permanecer en el inconsciente sin ser desarrollada y por eso se debe propiciar su desarrollo desde los inicios del hombre: desde el niño al joven estudiante. Todos los jóvenes pueden expresarse a través de su cuerpo y penetrar en el mundo de la comunicación y la creación, pero es el adulto, en este caso el docente, quien debe acompañarlo en este proceso y para ello es necesario que ese adulto-docente posea una formación en la materia. La misma deberá apuntar al conocimiento del Qué, el Porqué, el Para qué y el Cómo de la Expresión Corporal y su interrelación con las otras disciplinas que integran el área artística.

Es necesario que el docente conozca la Teoría en que fundamenta su práctica; que vivencie cinéticamente su propio cuerpo a través de diferentes movimientos, para poder reconocer sus posibilidades y limitaciones. Esto redundará en el logro de una mayor

[280] Ros, Nora: «Expresión corporal en educación: aportes…OEI- Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681- 5653) WWW.abc gov.ar Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: Documento "La Danza en el Sistema Educativo Provincial" 2002.

"creatividad" en el desarrollo de sus actividades cotidianas, lo que lo llevará a una mejor comunicación corporal que le permitirá la adquisición de un verdadero lenguaje estético. Esto requiere del conocimiento de ciertos conceptos básicos a la hora de traspasar estos conocimientos.

Proceso Cinético: Educación por el movimiento para desarrollar desde el lenguaje corporal cotidiano el lenguaje corporal expresivo

Proceso Comunicativo Expresivo

Para desarrollar la propia **Expresión**
Para desarrollar el propio potencial comunicacional y **Corporal** lenguaje corporal expresivo llegar al diálogo corporal (teoría) su propio estilo.

Es importante que el docente posea ciertas disponibilidades y apunte a objetivos claros y precisos que lleven a dar respuesta a los diversos contenidos a trabajar.

Una buena fundamentación teórica, sumada a la propia vivencia y experiencia corporal expresiva, primero como adulto en formación y luego como docente, contribuirá a la configuración del rol. Si logramos docentes capacitados para enseñar en el Liceo, esta no seguirá perteneciendo a una minoría ya que la imaginación, la sensibilidad y la necesidad de realización no están en relación directa con una edad, una posición socioeconómica o geográfica determinada, sino con la esencia misma del hombre.

Expresión Corporal en Educación; aportes para la Formación Docente

La importancia de la Expresión Corporal como parte de la formación del individuo ha sido reconocida solo en forma relativa en los últimos años por profesionales de las áreas artísticas y de la educación en Chile. Nuestro sistema escolar presenta un profundo vacío en el área artística al no proporcionar a sus alumnos la posibilidad de un desenvolvimiento corporal, estético, creativo y social a través de la Expresión Corporal y del desarrollo de disciplinas ligadas al cuerpo, Danza y Teatro especialmente, ya que ésta no posee – como lo hemos mencionado - un lugar en el currículo oficial. En general, todo lo relacionado con este tipo de disciplinas forma parte, en la mayoría de los casos, solo de la educación no formal, es decir, se imparten en talleres municipales o iniciativas marginales dentro del Liceo. Al respecto al ámbito escolar las prácticas artísticas aparecen manifestadas en actividades aisladas, la mayoría de las veces incluidas en las clases de Música o a la hora de realizar los actos escolares, o a través de proyectos individuales impulsados por alguna institución. Por otro lado se encuentran las Escuelas Artísticas de música de danza o de teatro cuyo objetivo es formar artistas profesionales, por lo tanto queda restringida a un determinado grupo de personas.

Actualmente, aunque el teatro, la música y lo audiovisual, se encuentran establecida en la Reforma Educativa, la aplicabilidad es casi invisible al observar su accionar en la totalidad de los Liceos en el país. La discusión acerca de integrar definitiva y realmente estos espacios en el sistema educativo se encuentran recién en germinación. Si miramos la

experiencia internacional nos damos cuenta que efectivamente se han integrado al currículo estas áreas. Ellos consideran a las prácticas artísticas relacionadas con el cuerpo como una disciplina que posee contenidos y expectativas de logro específicos, donde se prioriza como objetivo central el desarrollo de un lenguaje corporal propio, que pretende la búsqueda de respuestas personales de movimiento impulsadas desde procedimientos de exploración y producción.[281]

Esta concepción que propone la inserción de estas áreas al curriculum, puede sustentarse en los principios de la "educación por el arte", teoría preconizada por Herbert Read[282], que propone no hacer de todos los individuos artistas, sino acercarles – en el caso de estudiantes secundarios de liceos públicos - una disciplina que les permita nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad. La "educación por el arte" integra a otras manifestaciones estéticas ya mencionadas, como son la Música, la Plástica y el Teatro que, conjuntamente con la Expresión Corporal, configuran lo que se llama el área de la educación artística.

Todos los seres humanos desde que nacemos poseemos la capacidad de expresarnos corporalmente a partir de nuestra Expresión Corporal Cotidiana, por lo tanto todos podemos llegar a elaborar nuestra propia manera de expresarnos corporalmente. De esta conducta, específicamente humana, se desprende la Expresión Corporal como lenguaje extra verbal y también es desde aquí donde toman sus bases las diferentes disciplinas artísticas que involucran al cuerpo, el mimo, el clown, el actor, la bailarina.

Todas estas manifestaciones artísticas tienen en común la corporización y traducción en mensajes corporales organizados, de los movimientos internos psíquicos o sea lo relacionado con el pensamiento, las imágenes, los afectos, las emociones, las fantasías. Si acordamos con lo anteriormente expuesto y lo trasladamos al plano educativo, no podemos dejar de ver al joven como un ser que posee un cuerpo expresivo y comunicativoy es con ese cuerpo con el que concurre a la institución escolar. Su cuerpo es él mismo, todo lo que se refiere a él como persona, su actividad psíquica, su sensibilidad, sus afectos, su motricidad, su creatividad y su necesidad de comunicar.

La observación y reflexión de las propias conductas corporales se transforman en un modo de aprendizaje y desaprendizaje de modos de ser y de hacer con el cuerpo. La valoración como así también el contacto que el docente tenga con su propio cuerpo además del tiempo y el espacio que le dedique al encuentro de su propia danza tendrán relación directa con la valorización y generación del movimiento creativo, expresivo y comunicativo que despierte en sus alumnos.

[281] Reforma Educativa Argentina planteada por la Ley Federal de Educación n.º 24, del año 1993.

[282] Herbet Read es un poeta inglés, considerado como una autoridad en materia de Historia y Filosofía del Arte, ha derivado sus estudios hacia otros campos como el de la Educación, la Sociología, y la Historia de la Cultura. En su libro *Arte y Educación* (1991) basó su tesis en vivificar la formulada por primera vez por Platón, quien promovía la idea de que el arte debía ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Para ello se dedica a aclarar conceptos fundamentales, educación y arte, y la relación de ambos con la formación durante todas las etapas evolutivas del hombre.

Aún antes que el hombre encontrara los medios artísticos formales para expresarse, él supo gozar de la sensación de dar un paso, girar, balancearse, mecerse, zapatear y saltar, simplemente porque hay una infinita alegría en moverse, bailar, actuar, representar sus mundos. Expresarse corporalmente es un medio para la afirmación de sí mismo y un medio para canalizar la abundancia de su energía, en un modo supremo de expresarse.[283]

CONCLUSIONES

La Educación del tercer milenio debe, sobre todo, reconocer el contexto sociocultural donde se genera; esto es, estructurarse y reestructurarse permanentemente desde los procesos mismos generados por la sociedad y asumidos por la cultura, debe responder a las expectativas e intereses de los sujetos educados para que sea efectiva en tanto significativa y comprensiva para quien aprende; por todo lo anterior, la Educación que se proyecta, debe tener en cuenta los espacios escolarizados en verdaderos agentes educativos; debe reconocer y asumir aquellas verdades evidentes, aquellos fenómenos culturales que se presentan en las comunidades que van a ser educadas con principios y experiencias de los aprendices estudiantes que provengan de sus propias comunidades juveniles.

En síntesis, cualquier proceso educativo desarrollado con jóvenes marginales que acuden al Liceo público, tendrá sentido sólo cuando sea parte de la comprensión del imaginario de estos jóvenes. Dentro de estos imaginarios, los espacios de expresión del cuerpo y de la creatividad juegan un papel de gran trascendencia; sobre todo cuando del liceo se espera, - por los y las jóvenes – sea un escenario para la socialización y la creación de cultura, un vehículo que promociona la formación de una moral autónoma, una moral de consensos y de acuerdos, así como la formación de una verdadera ética.

Es sabido que el hombre posee distintos niveles de actividad, algunas de ellas están referidas a lo utilitario, otras a lo científico y otras a lo artístico. La actividad utilitaria responde en primera instancia a una necesidad de subsistencia y producción para la subsistencia. La actividad científica apunta a satisfacer una necesidad de conocimiento estricto y riguroso que debe fundamentarse y demostrarse. La actividad artística, múltiple e integradora, tiene distintas funciones en diversas culturas, épocas históricas ygrupos sociales, pero quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base detodo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia (Ros, 2004).

Desde una mirada actualizada **podemos considerar la práctica artística en los liceos como un lenguaje**, que define los mundos simbólicos de los estudiantes. El objeto de arte representado a través de una práctica, presenta un proceso de elaboración o conformación de uno objeto material que, de acuerdo a la forma que recibe, expresa y comunica el contenido espiritual de manera objetiva. El joven por medio de la práctica del

arte satisface sus necesidades estéticas, manifiesta su ideología, su subjetividad, su visión de la realidad.

Siguiendo a L. Vygotsky, la relación del individuo con su realidad exterior no es simplemente biológica, ya que por intermedio de la utilización de instrumentos adecuados puede extender su capacidad de acción sobre esa realidad. Entre estos instrumentos, le atribuye un lugar especial al lenguaje, que es el que permite al individuo actuar sobre la realidad a través de los otros y lo pone en contacto con el pensamiento de los demás y con la cultura, que influyen recíprocamente sobre él.[284] De esta manera puede afirmarse que el pensamiento, como las demás funciones psíquicas superiores, tiene un origen social, es la consecuencia de una relación social y no el resultado del despliegue de las posibilidades de un individuo aislado.

Para Vygotski el lenguaje es el instrumento que regula el pensamiento y la acción. El niño – y el joven en un proceso posterior - al asimilar las significaciones de los distintos símbolos lingüísticos que usa, su aplicación en la actividad práctica cotidiana, transforma cualitativamente su acción.[285] El lenguaje como instrumento de comunicación se convierte en instrumento de acción. La práctica artística entendida como un lenguaje, tiene una influencia decisiva en el desarrollo individual. El desarrollo de las conductas superiores es una consecuencia de la internalización de las pautas de relación con los demás. Por lo tanto, las posibilidades de aprendizaje pueden ser elevadas como consecuencia de la relación entre enseñanza tradicional de contenidos y significados racionales, con un aprendizaje ligado al mundo de las sensaciones. Aquí es importante diferenciar las posibilidades de aprendizaje que el joven es capaz de ejercer por sí solo, de las que podría desarrollar en un marco social adecuado.

Valor educativo del arte, la creatividad y el aprendizaje

En educación las artes son disciplinas tradicionales. Desde la antigüedad han ocupado un espacio relevante en lo que se considera que debe formar parte de la educación del hombre. Sin embargo, durante mucho tiempo las prácticas artísticas han ocupado un lugarperiférico en los diseños curriculares en relación con otras áreas consideradas centrales. En diversos momentos se la ha tomado como un espacio dedicado al ocio, al entretenimiento, a la libre expresión de emociones y sensaciones o a diversos intentosque le adjudicaban funciones de naturaleza terapéutica y de apoyo a algunas asignaturas através del desarrollo de la motricidad.

Estas valorizaciones educativas se deben, en parte, a que a partir de la Modernidad la visión del Hombre y del Arte que presentó la sociedad occidental estuvo fuertemente impregnada por el pensamiento positivista. La filosofía positivista asumió ante el conocimiento una actitud cientificista. Esta postura fomentó la idea de que el único conocimiento válido era solo aquel que podía obtenerse a través el método de las ciencias, o sea el conocimiento fáctico, empírico, observable. Esta visión, por lo tanto, relegó objetos de saber, como son los procesos psicológicos, ideológicos, culturales,

[284] VYGOTSKY, L. S. (1924) *Psicología del arte.* Barcelona: Seix-Barral, 1972
[285] Ros, Nora: «Expresión corporal en educación: aportes. OEI- Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653

sociales, que no podían ser totalmente observados ni controlados experimentalmente y por lo tanto no alcanzaban el grado de cientificidad requerido. Actualmente, estos conocimientos son necesarios para acceder a conocimientos y prácticas de sentido cualitativo y holistico que las distintas experiencias creativas existentes son capaces de otorgar y que los sujetos tienen derecho a disfrutar y también a producir.

Desde una perspectiva escolar, como fundamento teórico del Área Artística, podemos tomar a la "Educación por el Arte.", teoría sustentada por Herbert Read, que propone no hacer de todos los individuos artistas, sino acercarles los lenguajes de las disciplinas artísticas que les permitan nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación, y la creatividad.

Cabe aclarar que la capacidad creadora no se da natural ni repentinamente. A cada etapa evolutiva le corresponde una forma de creación que le es propia y que está directamente relacionada con la experiencia acumulada. Por eso **es falso suponer que los niños y los jóvenes poseen mayor imaginación o creatividad que los adultos**. Esto se justifica simplemente porque los niños y los jóvenes han vivido menos tiempo que los adultos y por lo tanto poseen menor cantidad de experiencias que les permitan desarrollar su creatividad**.** Lo que si puede afirmarse es que la actividad creativa se relaciona directamente con la variedad y la riqueza de la experiencia acumulada. Así llegamos a una importante conclusión pedagógica: **es necesario ampliar la experiencia del joven estudiante si queremos brindarle una sólida base para su actividad creativa**.

El arte tiene un inmenso potencial formativo. Vygotsky, pensando en la construcción del hombre nuevo, el nuevo modelo de hombre que según los adalides de la edificación de la nueva sociedad socialista - recuérdese que era marxista, y que, como tal, soñaba con la consecución de una nueva sociedad que superase la mezquindad y deshumanización inherente al mundo capitalista – creía que la educación debía desempeñar un papel de crucial importancia, pues si la mente de los ciudadanos de la nueva sociedad seguía funcionando según los modos habituales en la sociedad capitalista, el cambio social fracasaría. La educación debía ser un eje fundamental para la construcción de la nueva sociedad, y, en su seno, el sector correspondiente a la educación artística debería ocupar un papel relevante, pues no en balde el arte apunta a instalar la vida mental, y, en consecuencia, el quehacer de las diversas funciones psíquicas, en el ámbito de lo sutil.

La mente propiamente humana tiene una génesis social. En esta génesis el uso de herramientas ha tenido una excepcional relevancia. Y, sobre todo, el uso de herramientas de naturaleza simbólica. El mundo de los signos ha transformado en profundidad la vida mental. La mente humana evolucionada es una mente que trabaja con signos. Y estos en muchos casos, están vinculados a códigos. Forman parte de ellos. El código básico, el más relevante es el código verbal. Pero cualquier código potenciador de la vida humana puede contribuir al enriquecimiento de la vida mental. De todos los códigos juveniles el corporal es actualmente el más significativo en los territorios físicos y simbólicos por donde deambula el joven.

La autoexpresividad debe ser aceptada y promovida en todo momento, así como potenciación del desarrollo expresivo y de los conocimientos y destrezas que exige el tener una buena iniciación en el mundo de la práctica artística, versus las desculturalizadas formas de expresión a las que llegan espontáneamente los escolares. La autoexpresividad debe fomentarse en todos los momentos evolutivos a los que hayan accedido los escolares a través del proceso de culturalización en el que estarán inmersos en las instituciones escolares. Es decir, que la asimilación de muy diversos aportes de la cultura del arte, debe ser canalizada en el establecimiento escolar hacia la potenciación de la expresividad personal. En relación a este enfoque de la autoexpresividad enriquecida a través de la culturalización, conviene recordar el concepto de interiorización. De dar relevancia a este concepto, los aprendizajes relativos a las prácticas artísticas, deben ser incorporados a la propia dinámica de los liceos. No pueden quedar en meros aprendizajes superficiales que luego no puedan servir para mantener a los jóvenes como meros reproductores de una cultura.

La interiorización de las prácticas artísticas y de los aprendizajes que estas conllevan debe contribuir, como toda auténtica interiorización, a mejorar las capacidades reales de los escolares. Debe potenciar al curso seguido por el desarrollo. Debe ayudar al enriquecimiento de las funciones psíquicas y de sus interacciones sociales. Debe contribuir, también, a que los escolares puedan expresarse de manera realmente personaly colectiva. Debe contribuir, en el caso de la educación, a todos los progresos que acabamos de citar, y, además, a que el arte pueda ocupar un papel importante en la vida cotidiana futura de los escolares. La interiorización debe contribuir, en definitiva, a la mejora de la vida emocional, de la imaginación, de la inteligencia, de la sensibilidad. Es decir, según aspiración de Vygotsky, debe contribuir a la emergencia del hombre nuevo, capaz de mejorar en profundidad la vida del joven estudiante, y muy especialmente, aquellos que poseen escasa posibilidades de hacerlo en sectores de pobreza.

Por otra parte, en cuanto a los profesionales docentes, deben estar preparados para diseñar actividades didácticas generadoras de auténticas zonas de desarrollo en estesentido y en función de los progresos de los escolares. Deben ser capaces de desplegarcon sus alumnos interacciones de naturaleza dialógica, mientras realizan con ellos actividades compartidas. (Actividades compartidas que, de alguna manera, deben ser similares a las que despliegan los artistas y los analistas de arte). Además, los educadores implicados en educación artística, deben ser capaces de orientar los aprendizajes puntuales que vayan consiguiendo sus alumnos, hacia la potenciación de sus capacidadesy de sus funciones psíquicas. Y, deben saber potenciar la expresión personal de cada uno de ellos para mejorar su participación e integración en el espacio escolar con lo cual privilegiar su protagonismo.

A MODO DE CIERRE

Debe quedar claro que la función de las prácticas artísticas en el sistema educativo, en especial en el liceo, no consiste en la formación de artistas pues para eso se encuentran las instituciones especializadas. Pero sí deben brindar el conocimiento de las técnicas, los recursos, los materiales y su organización, la posibilidad de expresarse y comunicarse.

El liceo como institución especializada en brindar educación, le cabe la tarea de desarrollar acciones que posibiliten el disfrute y la producción de Arte en sus diversas manifestaciones y niveles. Debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de conocer y aprender los distintos lenguajes artísticos, en especial los corporales, como lenguajes alternativos de expresión, comunicación y opinión. El aprendizaje de los lenguajes artísticos, implica el conocimiento de sus facetas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Este tipo de conocimiento contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas con el desarrollo de la capacidad de abstracción, de opinión, y de incidencia en la sociedad, para la construcción de un pensamiento crítico y divergente, y a la apropiación de valores culturales por parte de los jóvenes. Por lo tanto, apropiarse de estos conocimientos permitirá a los estudiantes, realizar su propia elaboración y producción de expresiones artísticas, además de capacitarlos para apreciar las producciones de los demás, sean éstas las de sus compañeros o las de artistas del pasado, del presente, del ámbito local o del contexto mundial.

CAPITULO VII: **ALGUNAS PISTAS**

Participación de los distintos actores adultos del liceo[286] en la generación de programas dirigidos a la cultura juvenil

En primer lugar la percepción que presentan los AAL respecto del concepto de Cultura Juvenil (CJ) es bastante variada. Existen por un lado ciertas nociones entendidas para los entrevistados como un constructo que se desarrolla siempre "afuera del establecimiento escolar" y que deviene en el Liceo como un agente importante de culturización. Se trataría de las manifestaciones espirituales de los jóvenes, el lenguaje, las formas de relacionarse, distintas expresiones, manifestaciones generales del ser humano sin importar si es un graffiti o música docta. Por otro lado se manifiesta la existencia de varios tipos de grupos juveniles que se expresan, dependiendo de la escuela el Liceo o el curso al que pertenece el joven; aquí son considerados algunos grupos juveniles como subculturales pues se relacionarían con distintos estilos, con aspectos artísticos, religiosos, filosóficos o recreativos.

Sin embargo la cultura juvenil no se estaría expresando en el Liceo, fundamentalmente por la rigidez de sus normas. En el liceo se abran algunos campos de expresión y entre ellos aparece recurrentemente el deporte como eje de lo que entienden muchos de los entrevistados por "expresión". Tan solo uno de ello estableció una serie de conceptos mas sólidos respecto de la cultura;

"....cultura como todas las manifestaciones espirituales de los jóvenes, lenguajes, formas de relacionarse y organizarse, sus búsquedas, sobre todo en tipo de jóvenes con los que se trabaja.

Se menciona a su vez que la cultura es móvil y no es fácil describirla, cada estrato y grupo tiene su propia cultura, y la Cultura Escolar vendría a ser otra más. Al mencionar la Cultura Escolar (CE) como un punto de tensión con la CJ, argumentan que no es la misma cosa, pero que es bueno conocer aquello que los estudiantes traen desde afuera y tratar de que esa demanda tenga algún tipo expresión dentro de la unidad educativa la cual se transformaría en un espacio importante para ellos.

Al introducirnos en el qué hacer de AAL, respecto de su rol para generar acciones y espacios de sociabilidad y CJ, aparecen una serie de miradas. Los directores dejan entrever su liderazgo organizacional, pero con una participación externa, alejada de los jóvenes; por su parte docentes y Utp, se quejan por este motivo. Otro problema manifEstado es la falta de recursos tales como dinero, monitores externos, capacitaciones, etc., que estarían impidiendo la aplicación y desarrollo de espacios sociales juveniles. Surgen quejas además por las tensiones con los sostenedores al respecto. Sin embargo en algunos casos se sienten activos en la generación de estos espacios pretendiendo que los jóvenes por si mismos decidan respecto de éstos, ya sean iniciativas de índole artística, cultural o deportiva. Según uno de los entrevistados, el rol del liceo es llevar a cabo la exploración en todas las capacidades del joven, cuestión que le es negada en la actualidad.

[286] Vamos a llamar actores adultos de la institución escolar a los Docentes, Directores y Jefes de Utp entrevistados para este estudio, denominándolos a su vez con la sigla AAL.

En otros casos los Directores confunden la participación y creación de espacios de expresión artístico y creativo con otra cosa. Por ejemplo manifiestan – en algunos casos - que su vínculo se reduce a aquel espacio de reunión con los alumnos en riesgo social becados por el Programa LPT, a través de una entrevista en conjunto con el coordinador y con los padres lo que permite al alumno obtener una beca. Solo esta instancia estaría definiendo su relación con los jóvenes "y sus espacios de expresión".

"Les explicamos la finalidad de la beca. Hacemos que se sienta que el Estado se preocupa por él. Hacemos que reconozca como alumno en riesgo y le hacemos saber nuestra esperanza en que se incluya al sistema. En definitiva tratamos de aliviarle la necesidad de tener que trabajar para que no deserte. En cada accionar está el director."

En algunos casos también se nota el desprendimiento de la responsabilidad y compromiso con el desarrollo de las iniciativas juveniles

"Nuestro aporte ahí no es tan importante. Para eso están los jóvenes del CCAA, y la pastoral. Nosotros simplemente apoyamos las acciones que están bien orientadas, más bien gestionamos los espacios que se deciden".

Algunos entrevistados buscan las competencias de los profesores adecuados, realizando en conjunto el diseño de las actividades y estimulándolos, de acuerdo a lo que los docentes puedan y quieran desarrollar como talleristas. También están preocupados en ordenar los talleres que los profesores ofrecen y darlos a conocer a los jóvenes a través de fotocopias pegadas en el establecimiento o difusión de boca a boca.

Los Docentes manifiestan una participación distinta en el desarrollo de estas expresiones, integrándolas a la sala de clases, al currículo y/o a sus metodología de trabajo, aunque al parecer no hay mucha conciencia explicita acerca de la importancia de crear los espacios de sociabilidad que se construyen a partir de estas acciones.

"Yo trato de que se expresen al máximo en clases. A través de la música, el video. Les organizo un campeonato de baby futbol los días miércoles incentivándolo con un premio al cine de todos juntos a los que ganen el campeonato, en torno a una "competencia". El año pasado tuvimos una visita al estadio nacional, la próxima semana tenemos una visita a Lo Valdés. Se intentan los lugares de encuentro, pero no se dan completamente."

Existen por otro lado instancias de coordinación con otros programas u orgánicas donde participan. En uno de los casos existe un vinculo con los jóvenes en el Programa de Aprendizaje Servicio, sin obtener todos los resultados esperados pues se hace complejo escoger un tema motivante para los estudiantes e incorporarlo como espacio permanente de trabajo. En otro caso existe un vínculo de coordinación con los talleres de la Comudef, talleres donde algunos monitores reciben remuneración y otros no. Esto se manifiesta como queja ya que solo ciertos talleres son pagados por la Corporación, sin embargo al crearse nuevos talleres y al subir el nivel de la demanda de estos espacios, es precisamente cuando comienzan a surgir instancias culturales como una radio, espacios para desarrollar prensa, TV., música, etc., el interés por parte del Sostenedor y Director en esta etapa simplemente desaparece.

Al igual como ocurría en la mayoría de los casos en las antiguas Acles, la figura del encargado de talleres – Docente perteneciente al liceo - es relevante, por que mantiene una relación permanente con los jóvenes involucrándose en "todo lo que le es posible".

"Soy el Coordinador Asesor del CCAA, soy el encargado de la radio escolar, una de las pocas que funciona como radio en los colegios que conozco, claro, como radio y no con solo música, sino con locutores, mensajes etc. Mi aporte a consistido en hacer encuestas a los apoderados a este y otros colegios acerca de lo que se podría hacer en el colegio con lo curricular. Hemos hecho fiestas, campeonatos, discotecas por sugerencia de ellos. El sostenedor no quiere poner ni una horita mas en plata en cuestiones de jóvenes por eso no hemos hecho mas cosas. Organizo las visitas e idas a actividades extraescolares, etc".

Por lo general las actividades de sociabilidad que pudieran significar espacios de expresión juvenil artística son relativamente desconocidas al menos por los directores. Aparece una mirada que da mayor importancia a la cobertura, a la cantidad de jóvenes participantes o inscritos y al número de proyectos que se desarrollan:

"Tenemos un proyecto de integración con casi 40 alumnos en situación critica, tenemos la radio del liceo en el que participan muchos alumnos. Hay coordinación en la apertura de espacios sus gustos sus deseos. Hemos abierto muchos espacios, por ejemplo la expresión escrita, una serie de murales, de convivencia escolar, el medio ambiente, etc.

Y una vez más se confunde el desarrollo de espacios de CJ con CE.

"Hemos invertido en ornamentación del liceo, actividades de aseo y ornato. En forma práctica el programa solo lo hemos implementado desde hace un año. Estas acciones son palpables por docentes y alumnos, por tanto se ve, por ejemplo la ornamentación."

Aunque no tuvimos acceso a una observación empírica de los talleres, los discursos - sobre todo de los Directores - manifiestan la existencia de algunas experiencias donde efectivamente se desarrollarían estos espacios de expresión, tales como el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna en la Florida, y en un menor nivel el Centro Educacional Horacio Andaur de la comuna de San Joaquin.A

"Tenemos talleres, deportivos artísticos, culturales, obligatorios en la enseñanza básica, folclore, cueca, hambolt, aero danza, basket, pintura infantil. Están realizados por los mismos profesores.En básica todo el colegio debe participar en los talleres y en media es voluntario... y la participación alcanza a un 50% de los alumnos."

Un tema que comienza a surgir entre las respuestas de los entrevistados es el del desarrollo de la autoestima de los jóvenes que participan en estos espacios de expresión y sociabilidad, planteando, que aquellos alumnos extremadamente tímidos y subvalorados, que se apartan o son apartados del resto de los alumnos en el liceo, iniciativas como estas los obligan a convivir con otros jóvenes en grupo de una forma que resulta novedosa para ellos. Quienes más apoyan – y aparentemente entienden estas actividades - son las Jefas de Utp, mientras los y las Docentes poco a poco se van incorporando a estas actividades,

faltando aun mucho camino que recorrer por parte de Docentes y Directores para involucrarse definitivamente.

Así como existen distintos niveles en la participación en este tipo de espacios por parte de algunos Docentes y jefes de Utp, también existe efectivamente el interés de los alumnos por desarrollarse en estos ámbitos. Desde el discurso de los AAL los intereses estarían determinados más bien por la infraestructura existente, y junto con ello, algo aun más relevante, la voluntad del Director y el Sostenedor de involucrarse en estas iniciativas. Al preguntar acerca de la inclinación del liceo en la elección de talleres dirigidos hacia los jóvenes, las respuestas por lo general refieren al "interés de los jóvenes", que generalmente estaría referido hacia los ámbitos deportivos, muy especialmente el baby fútbol o el fútbol. Detrás de este argumento se encuentra, el vacío de otras áreas y la falta de recursos para traer especialistas de áreas del arte, las comunicaciones, las ciencias etc., y lo antes mencionado, las motivaciones de los AAL.

"Creo que no tenemos mas talleres por que no tenemos especialistas y por que los jóvenes están "difíciles". Resulta más familiar el fútbol, el básquetbol. También tiene que ver con las características de cada profesor; mas motivadores y acogedores unos que otros. El problema esta en que la Corporación no nos contrata profesores adicionales para esas áreas. Eso es lo que tenemos y aunque es un área de interés, no tenemos el recurso económico."

Cuando se habló de este tipo de actividades también se les pregunto acerca de las Acles. La mayoría de los entrevistados dijo desconocer o conocer muy superficialmente sus contenidos. Solo los Directores – algunos – supieron responder con cierta claridad en qué consistían, y por lo general lo que manifestaban respecto de las Acles estaba relacionado con espacios de índole deportivo. Los docentes y jefes de Utp tienen algunas nociones distintas respecto de su significado y de su historia. Al respecto comentan

"Si, las recuerdo. Cuando los niños jugaban fuera del horario fútbol, voleibol, pin pon, o aprender a tocar un instrumento. Principalmente los sábados. Pienso que son actividades dedicadas a lo deportivo y recreativo fuera del "horario escolar"...tengo entendido. Acompañé a un colega hace unos dos años y me enteré de lo que eran. Aquí en el colegio no hay, pero sí hay muchos talleres, pin pon, cheer leader, voleibol, teatro.

¿Acle? ¿Estos Departamentos que apoyan con materiales? Si algo me acuerdo de ellas. Eran actividades fundamentalmente deportivas que se realizaban; a veces artísticas en que vinculaba más que nadie el profe de educación física, aquí en el colegio al menos.

Más o menos. Los sábados tenían actividades deportivas. Era una escuela abierta pero con participación solo deportiva. Si. Eran las actividades que ofrecía el colegio de libre elección y que a ellos les gustara."

Respecto del impacto que causaron las Acles contradictoriamente a los párrafos anteriores, la gran mayoría, al parecer "supo de rebote" de estas actividades y aparentemente participó de sus resultados posteriores. Aparece como un periodo muy positivo para el Liceo y especialmente para los estudiantes, Se alude a una etapa de construcción real de espacios de crecimiento cultural para los jóvenes en donde muchos de ellos participaban.

"Sin duda fue positivo. Al ser un poco aburrido el colegio los alumnos se entretienen en cosas o instancias distintas. "Yo veo que hay mas interés cuando vienen a los talleres que cuando vienen a clases." Hay mas motivación en los talleres" La participación no muchas veces repercute en el aprendizaje de las otras asignaturas, es "otro tipo de aprendizaje". En el tema pedagógico hubo un aporte. Se notaba pero poco en la sala de clases.

"Hicimos muchas actividades durante los sábados, competencias con otros establecimientos y actividades fuera de Santiago. También las escuelas de verano. Hacíamos trabajos voluntarios en otras escuelas"

Según algunos entrevistados esta experiencia deja una "huella pedagógica importante". Esto debido a que algunos de los docentes se involucraban llevando estas herramientas al aula

Por otro lado hubo una mejora en las notas hubo un desarrollo armónico en estos chicos y eso se observaba, cuando hablaba, cuando caminaba. Ahora también en los talleres se puede ver, hay unas ganas implícitas en ellos."

Nunca estuve en una Acle, pero con el desarrollo de los talleres, "sin duda les ayuda en su motivación y creo que es central en su rendimiento escolar". Por ejemplo los alumnos que se interesan por estos espacios y si el profesor lo sabe canalizar en forma correcta, sin duda que esto ayuda a su buen rendimiento.

Los discursos de los entrevistados generalmente encierran una sensación de desgano o pesimismo por que esta iniciativa aparentemente debiera haber seguido realizándose en los liceos pero no fue así; opinan al respecto

"Pero eso se terminó. Lamentablemente los programas se acaban y volvemos a lo mismo."
"El impacto se fue perdiendo en el tiempo"
"La concurrencia el día sábado jugó en contra"
"No participe mucho en ellas."
"Lo que permanece es el nombre, por que el financiamiento se perdió."
"La idea es que esto hubiera continuado"

Finalmente una tercera característica en este discurso, es la esperanza depositada en esta iniciativa ministerial que finalmente devino en un corte de los recursos que se resintió profundamente y con cierta rabia en algunos de los AAL

Se creía que iba a haber financiamiento durante más tiempo. Creo que la idea era que los establecimientos mantuvieran esas actividades. Pero es absurdo, ridículo y hasta estúpido creer que se podría mantener con los escasos recursos existentes. Por tanto cuando se acabaron los Acles, se acabaron no más.

Fue bueno. A los alumnos les gustaba. Eran muchos los alumnos que participaban. Por ejemplo las "Cheer leader" eran las que mas participaban. La participación era informal y no tan estructurada como una clase, e iba a lo que quería.

No fue mucho, ni hubo mucha participación. Se intento hacer el día sábado pero no había mucha convocatoria. Hasta el año pasado teníamos actividades de ese tipo. Había talleres.

La causa que dio termino a las Acles se encuentra fundada en los recursos económicos existentes, que involucraron el dejar de cancelar las horas correspondientes a los docentes o encargados, la falta de capacidad técnica de aquellos que efectuaban los talleres, y a su vez su incapacidad para retener a los alumnos en dichos espacios.

La falta de recursos para mantenerlo. Si no esta este recurso la actividad se muere. No hay financiamiento. Había dinero y recursos que hacían posible su implementación y luego se acabo.

Por lo que supimos a través del Ministerio, una, fue por recursos y otra fue por que lo chiquillos se iban después de un tiempo.

Aluden implícitamente a la necesidad de "pagar el trabajo" por sobre la concepción de voluntarismo existente hacia el desarrollo de estas áreas extra curriculares.

Por los recursos. Por que los horarios de colaboración de los profes no se pueden extender y tampoco es justo. Ahora en sus contenidos el Acle fue bueno, entretenido, aportaba a los objetivos para la educación y sobre todo a los chicos LPT. Era un espacio de prevención.

Los coordinadores Acle no podían funcionar con tantos talleres todo el día sábado. Hoy día ¿quien le paga a esas personas? Yo tengo menos horas de filosofía y por eso distribuyeron mis horas para hacerme cargo de los talleres.

Entre las respuestas se desarrolla una interesante reflexión, mas intima tal vez, acerca de los contenidos de los talleres, intentando dar respuesta a la falta de continuidad respecto, ya no del recurso económico, sino más bien de su conocimiento frente a los intereses de los jóvenes. En definitiva en este párrafo se refleja un cuestionamiento a algo mas profundo que se encuentra entre las tensiones sociales y culturales de los jóvenes y la institución escolar.

No se si el colegio es poco atractivo para el alumno y todavía lo que se le ofrece es sólo desde nuestra perspectiva de adultos, y no desde ellos. Pero cuando les preguntamos a ellos no hay profesores que les hagan lo que ellos quieren. Creo que estamos planificando actividades en forma equivocada.

Frente a las causas que detuvieron el proceso Acle existe otra noción que incluye el valor positivo como uno de los factores. Uno de los entrevistados alude a que "tuvieron muy buena evaluación". Desde esta respuesta, que no tuvo mayor argumentación, se puede definir que si la causal de cierre de estos espacios de expresión fue su "buena evaluación" suponía un "deber del liceo" mantener estas actividades de desarrollo sin la necesaria ayuda ministerial. Es decir, una falta de una buena gestión por parte del liceo habría provocado finalmente el cierre de esta iniciativa.

Esta iniciativa repercutió también en los jóvenes de mayor vulneración, aunque no como se esperaba. El fútbol, los partidos en los recreos, o durante los días sábados, ocuparon parte del tiempo libre de algunos de ellos. Respecto de las Acles y su repercusión en aquellos alumnos en riesgo de abandono o riesgo social

"...cumplieron con las metas de sacar al chico de la calle. Los chicos venían al colegio incluso los días sábados que cuesta tanto traerlos. Esto significo cambiarles un poco la rutina, sus hábitos para que llegaran al colegio.

"...los alumnos Acles, no "tienen" mayor problemas para realizar estas actividades; de tiempo, de trabajo. El día sábado y de semana los alumnos en riesgo lo dedicaban – así como ahora – a trabajar. Pero de todas maneras algunos de ellos igual participaban, las Acles absorbían en especial a aquellos en riesgo de drogas.

Frente a las actuales ofertas de espacios de expresión que mantienen los establecimientos como una continuidad de las Acles, la gran mayoría coloca el área deportiva como aquel campo líder que continúa siendo mayoritario "en participación y demanda de los jóvenes". Este argumento se torna central una vez mas en nuestra discusión proveniente del marco teórico, pues se corrobora aquella hipótesis acerca del interés de los directores y equipos de gestión en cuanto que el deporte es "cuantitativamente. y políticamente lo conveniente".

Cuando hay fútbol siempre hay interesados. Claro, antes había, tarjetería, arte, relajación pero su grupo era muy reducido, solo había 12 alumnos y no funcionaba masivamente.

Cerca del 80% de los entrevistados manifiesta un vacío profundo de espacios de expresión juvenil ligados al arte y la cultura en general. Esto se reafirma si pensamos que equipar un liceo con infraestructura para teatro o danza (luces, telones, piso danza, sonidos, etc.) es mucho mas caro que entregar pelotas de fútbol a los jóvenes. Los jóvenes que participan en estos últimos espacios, llámense de arte o comunicaciones, son relativamente pocos puesto que la oferta juvenil aparece con contenidos casi prehistóricos y no hay una actualización de sus intereses. Esto fundamentalmente generado por que no se ha desarrollado una política que incentive las prácticas en forma constante hacia este tipo de intereses escolares. Lo hicieron en su momento las Acles pero eso ocurrió hace 6 años, y lamentablemente pecó de no tener en su estrategia que incorporara a los docentes más directamente, y de la falta de un instrumento de seguimiento para la manutención de este programa en el liceo.

Percepción de los actores adultos en relación con la construcción de espacios de cultura juvenil al interior del liceo

Al indagar en las iniciativas concretas que se realizan en el Liceo para apoyar la apertura y desarrollo de espacios de expresión la frase mas recurrente que aparece es "se trabaja con lo que se tiene, pero vamos por buen camino". Sin embargo lo objetivo es que en general no hay acciones dirigidas como política interna del liceo.

No hay. El lolo sale de su JEC y más allá no tenemos instancias ni espacios que sean para su cultura. Que están bien encaminadas pero no son todo lo necesarias. Estamos haciendo lo que mejor hemos podido y como mejor entendemos la cultura de los jóvenes. Me parecen que estamos encaminados hacia dar estos espacios, aunque nos falta mucho.

Mi percepción es que nos quedan cosas que hacer pero vamos por el camino correcto, las cosas dependen exclusivamente de nosotros. La motivación está en la identificación con niños de este medio de pobreza. Estos niños no podrían optar a otro colegio si este se cierra. Son muy pobres, provienen de hogares no constituidos, con un % de padres presos y madres que los abandonan.

No hay espacios, el tiempo es menor, hay que sacar a los alumnos o tener horas extras, no hay tiempo. Habría que crearlo pero al profesor no lo podemos sacar de sus horas de clases. Se debieran pagar horas extra a los profesores. Bueno, nos manejamos con lo que tenemos, y si el chiquillo quiere karate y no tenemos el profesional no se que podemos hacer.

En estos dos últimos párrafos se entrevé una mirada asistencialista del mundo popular en donde los jóvenes “por obligación debieran adecuarse al sistema educativo y ya está”. Por otro lado comienza a corroborarse aquella hipótesis que dice que los AAL, entienden el aprendizaje curricular sólo como aquel aprendizaje tradicional cuyos contenidos no toman en cuenta otras áreas del conocimiento como el arte.

Los talleres son generados desde la perspectiva adulto céntrica y es por ello que se repite la reflexión en algunos casos acerca de lo asertivo o no en la oferta que el liceo dirige a los jóvenes.

Los talleres y espacios de expresión no han sido creados desde el punto de vista de lo que ellos realmente quieren sino desde los adultos. En este sentido creo que se debieran generar más espacios de expresión de acuerdo a lo que el alumnado requiere y no de lo que los profes pensamos que es bueno para ellos. Por ejemplo si hay una banda de guerra, pienso que seria mejor un grupo de música altiplánica, música actual, por ejemplo.

No les hemos preguntado a los alumnos que quieren, trabajamos sólo con lo que pueden aportar los profesores, y con la JEC, pero además, cada vez hay menos tiempo para estas actividades.

Finalmente en aquellos casos que efectivamente ha habido experiencias prácticas en el desarrollo de estos espacios de expresión – especialmente artística o cultural - las respuestas aparecen divergentes a las anteriores en cuanto al compromiso de los encargados y a la diferencia que significaría un aprendizaje integral.

En el área del arte y la creación del chiquillo, un taller de danza el año pasado tuvo harto éxito y este año se ha traducido en un taller de teatro que funciona una vez a la semana haciendo obras, creaciones propias de ellos.

Trabajan en el plano de la sexualidad también. No sé en qué cantidad, pero también sé de un grupo de folclor; hay también presentaciones de artes plásticas. Hay dosprofes que sacan permanentemente a los alumnos y ha sido tremendamente positivo.

Es muy buena, la motivación de los chiquillos esta en un buen momento

Al preguntar por las acciones concretas que se desarrollan para abrir estos espacios de expresión en el establecimiento, básicamente se repiten aquellas acciones que han venido mencionándose, respecto de lo negativo y positivo. Sin embargo comienzan a aparecer también nuevos antecedentes que marcan distinciones entre los Liceos Humanistas Científicos (CH) y Liceo Técnico Profesionales (TP).

Talleres casi no existen. Es un colegio técnico industrial por tanto no hay ni presupuesto ni tiempo.

Si hablamos de encuentros deportivos, cine foros, etc., eso no existe. Aunque este colegio es técnico, tenemos un espacio para lo audiovisual. Pero folclore o teatro. no hay un espacio donde el niño pueda crear, no hay, no hay talleres.

Hay limitaciones de carácter administrativo y financiero. No es todo lo que a nivel de liceo podemos entregar. Contando con infraestructura y elementos calificados no se pueden entregar las potencialidades que el joven necesita.

En relación a lo primero siguen siendo espacios dirigidos al deporte en su gran mayoría, pero ahora ingresan a esta especie de elite de posibilidades de expresividad, la computación y los preuniversitarios; insisto, entendido por los entrevistados “como espacios de expresión”. En relación a lo segundo se desarrollan efectivamente espacios como la radio, el folclore, el teatro, la tarjetería, pero como espacios que son desarrollados con ciertas limitantes metodológicas por los docentes y con las problemáticas propias de liceos cuyos estudiantes son de sectores marginales.

Hoy día los chiquillos se quieren arrancar, y hoy la diferencia es que los talleres van integrados dentro del horario de clase, generalmente en la tarde. Hoy hay cine foro, pin pon, fútbol tarjetearía, reflexologia y son los mismos profesores los que los realizan, noson especialistas. Hoy el alumno “tiene que estar” en estos talleres, pero a veces el profesor no sabe como hacerlo.

Una particularidad es el trato de los profesores con los alumnos, aquellos criados con falta de autoridad encuentran aquí a profesores que los contienen. Rara vez hay problemas entre profes y alumnos

Se repiten las prácticas en “tarjeteria y reflexología” en varios de las entrevistadas mujeres. Cabría preguntarse de quien es finalmente el interés de realizar estos talleres, de los jóvenes, o de las docentes o UTP que los desarrollan.

También aparecen experiencias que efectivamente llevan a cabo talleres en forma exitosa en donde aparece con mucha fuerza un nuevo espacio más bien político y de mucho

interés, tanto para docentes como para jóvenes, y que ha repercutido en los últimos años hasta tener un espacio televisivo "por cable"; el espacio se llama DEBATES.De la misma forma aparecen los apoderados incluidos en algunas de las actividades que desarrolla el establecimiento y que establecería algunos vínculos entre ellos y los espacios de expresión.

Hoy día, tenemos espacios deportivos en gran cantidad. Fútbol. Tenemos por ejemplo los días miércoles en la tarde más de 60 alumnos de este y otros colegios trabajando en actividades deportivas. Los sábados estamos abiertos a la comunidad, niños y adultos. También tenemos Scouts, estamos inscritos, y somos campeones comunales del programa de DEBATES. Estamos otorgando espacios y creándolos en conjunto con los chicos, un equipo de gestión que aunque está conformado por profes voluntarios, igual los realizamos.

Como equipo de gestión se crearon alrededor de 22 talleres cancelados por el Centro e Padres (CCPP). Los alumnos eligen por obligación en algunos. Hemos abierto talleres de todo tipo, deporte, teatro, música etc. También tenemos espacios de DEBATES y ellos son los que en muchas ocasiones deciden a partir de la oferta que les sugerimos.

La radio, es lo que mejor ha resultado. Se han hecho dos discotecas. Ha habido campañas de solidaridad. Claro, están los prejuicios adultos pero igual se hacen.

.

Algo que llama la atención es la inclusión de algunos talleres en horas JEC, lo que establecería que en algunos casos estos talleres efectivamente se están desarrollando en las Horas de Libre Disposición JEC (HLD)

Tenemos un proyecto de TV en cada sala para fines pedagógicos pero también para esparcimiento; tenemos pantalla gigante para películas y programas en horas libres.

En relación a los que ejercen los talleres por lo general son docentes con ciertas habilidades para el campo que están desarrollando en los subsectores. Docentes dedicadas a las Artes Plásticas desarrollan Mosaico y Pintura, existen talleres de teatro y folclore, pero la asistencia juvenil es mínima. Respecto de las capacidades técnicas para impartir estos talleres los docentes carecen por lo general de técnicas de especialización.

Los docentes no tienen capacitación, ninguna. Justamente por eso su entusiasmo. Nadie quería hacer el taller de teatro porque nadie se siente capaz, hasta que uno de ellos se tiro a la piscina. Pero en el camino se van dando cuenta que les falta algo. Van sintiendo las limitancias.

De los recursos económicos para la subsistencia actual de los talleres – que no son tantos - provienen comúnmente del CCPP o programas municipales, lo que indicaría que no están insertos en el PEI[287] de los Liceos

[287] Proyecto Educativo Institucional. Actualmente existen las posibilidades legales para incluir este tipo de iniciativas en la JEC.

"No son tantos los recursos que se necesitan y cuando es así, son los apoderados los que se ponen. También el centro de padres se pone para vestuarios, escenografías"

Respecto de la relevancia que le dan a este tipo de espacios[288] ligados al arte existe una postura diferenciada según los liceos y también en los discursos. Sin embargo podemos resumir que existen aquellos que no ven el arte como un espacio de desarrollo importante en el joven durante su trayectoria escolar. Otros casos se encuentran en permanente actividad supervisada por docentes o UTP atendiendo a los alumnos que participan, pero ocupando este espacio como un apéndice de otros programas como el programa LPT. Estos últimos también tienen una percepción negativa de las acciones adoptadas para abrir espacios de expresión y arte a diferencia de lo que ocurre tanto en el deporte, como en la autoexclusión participativa de los Para-docentes.

Es solo el uso de su tiempo, el joven esta contento trabajando. No tenemos una trascendencia artística externa al colegio, todo se hace y termina en el establecimiento, por que los monitores o profesores sean capaces de relacionarse con los demás. Pero no pasa así con el deporte. Ahí tenemos una red de voleibol. El fortalecimiento lo hemos dirigido al deporte.

Hemos incursionado en la fotografía. Tenemos un taller de periodismo. Pero no noshemos detenido a esta reflexión específica. Nos detenemos en la evaluación pero almismo tiempo pensamos de qué le sirve o trasciende en el alumno hacia el futuro.

Tal vez en algunos Para-docentes hay todavía una resistencia con una disciplina algo autoritaria. Igual se hace por sobre ellos sin embargo han sido un obstáculo. No todos van en la misma tendencia, hay sectores conservadores todavía.

Principales dificultades y/o potencialidades que identifican los actores adultos del liceo en el desarrollo de experiencias de expresión juvenil

Los elementos facilitadores que en el pasado, y también actualmente ayudan al desarrollo de las expresiones juveniles en el liceo, surgen respuestas que se confunden con elementos perturbadores. Debiera pensarse al respecto que la primera tentación de respuesta de los entrevistados alude a los problemas existentes, más que a los factores positivos que se repiten y que al parecer son difíciles de encontrar.

Tenemos espacios e infraestructura; laboratorios de computación, de ciencias, biblioteca grande y tenemos los profesores que realizan labores en la parte informática, deportiva y recreativa, pero carecemos de la parte creativa cultural artística que podamos ofrecer a los jóvenes

Podríamos pensar en una academia científica pero si no tenemos el profesor indicado y su motivación, no podemos. Tenemos que manejarnos con lo que tenemos. No podemos contratar

[288] Esta es una pregunta que se repite con mayor profundidad al final del análisis.

gente de afuera. El taller de periodismo lo realiza un periodista gratis, la profesora de arte hace el taller en 3 colegios de la comuna, o sea, los factores que facilitan es la voluntad el entusiasmo de quienes los realizan

Una tendencia que permanentemente justifica la inexistencia o precariedad de estos espacios de expresión artística y cultural está dada en la incapacidad de los encargados en desarrollar gestión y especialización en las áreas que – sutilmente – se mencionan. Hasta ahora, no está claro cuales son las fortalezas o inclinaciones de los docentes que han asumido la coordinación y formación de los talleres que se han realizado, es decir, no hay claridad si un docente de lenguaje efectivamente es aquel que cuando se desarrolla un taller de teatro, es el que lo aplica; o el profesor de educación física es el que aplica el taller de Danza.

Respecto de quienes especifícamele desarrollan o han aplicado talleres artísticos en el liceo, por lo general son distintos profesores, pero en contadísimos casos son externos, llámense monitores o profesionales pedagogos del arte, que por lo general realizan una tarea que también es marginal y desconocida

Son profesores distintos, pero profesores de aquí, no hay nadie externo. Por ejemplo el de teatro lo hace el de lenguaje. El de huerto lo hace un técnico agrícola y así..."

Hay una persona externa. Creo que es un periodista que imagino debe tener un pago. Igual es admirable lo que ha logrado.

Va quedando claro que la aparición de las Acles fue "el periodo" de apertura dado que el modelo aplicado como política publica generó cierta sinergia provocando el éxito de la idea.

En el pasado estos espacios funcionaban con tiempo del profesor, y recursos del Ministerio, es decir, estaban las tres variables, profesor, alumnos y recursos disponibles. En ese tiempo tampoco había JEC por lo que los chicos tenían mas tiempo de participación.

A esta sinergia y recursividad desarrollada en los niveles del sistema educativo en un periodo y contexto distinto al actual se desarrolló entre los actores (ministerio, corporaciones y liceos) de manera compleja pero exitosa, es decir, parecería que se sumaron también la participación y observación del fenómeno por una parte importante de los actores dentro del sistema educativo lo que permitió desarrollar una mirada global y a la vez práctica de este tipo de ejercicio cultural al interior del Liceo. Aquí vale la pena introducir la mirada de Luhmann, quien menciona que los sistemas sociales y todas sus estructuras, no estarían compuesta por individuos, sino por comunicaciones. Los seres humanos son un sistema más y son a la vez el entorno del sistema social. El evento comunicativo tiene tres momentos: información, participación y comprensión. El cierre de cada evento comunicativo se da con el último paso. Este proceso constituye la operación que define al sistema social. En este punto cobraría relevancia el Estado interno del Liceo, así como los vínculos generados desde éste con los sistemas de su entorno, lo que habría permitido que estos espacios de expresión se hayan desarrollado con éxito entre la mayoría de los actores del sistema

El entusiasmo de los profesores que se tienen, de su voluntad. Existe una voluntad por parte del colegio y el centro de padres de motivar a los alumnos a que generen sus acciones. Se buscan todos los recursos posibles para que los alumnos estén aquí. El día sábado tenemos abierto el colegio

La necesidad de este ambiente de riesgo que nos circunda. En el espacio de "orígenes" pienso que esta dirigido por la descendencia directa de mapuches prácticamente no conocían nada de sus raíces, lo de los talleres y convivencia escolar es clave para tratar de, a través del deporte, liberar asperezas, tensiones, ofrecerles a los niños un espacio distinto del que hay en su entorno familiar que es bastante precario en términos de resolución de conflictos que generalmente es violenta. Existe la voluntad de los profes.

De partida una mentalidad y voluntad del liceo para abrir estos espacios desde la UTP. El año pasado había una mirada distinta en estos aspectos, la profe siempre en el aula y todo respecto a talleres era visto como desorden o negativo. Era una mirada muy ajena al alumnado que tenemos. El desarrollo de las Acles en su momento con los recursos que había. El tiempo que había para ocupar en talleres y la motivación del liceo.

Los recursos financieros. La motivación y encantamiento de los profesores. La buena disposición y motivación de alumnos y profesores. También los resultados motivan. El equipo de gestión también da confianza y da las facilidades para estas acciones.

El Equipo de Gestión del Liceo aparece como un elemento que podría llegar a ser un facilitador de estos espacios. Eso si, va a depender de dos condiciones; en primer lugar, el tipo de establecimiento; si tiene nivel preescolar, básica y/o media, ya que cada vez que se cambia de rector o director éste equipo sufriría algunas variaciones en su composición. En segundo lugar, el espacio real que ocupa en la agenda de sus reuniones, el interés de los AAL de crear estos espacios, a propósito de la carga horaria y tareística que tiene los actores con otros programas implementados, es francamente reducido.

Siempre hay otras cosas que hacer. El ministerio nos tiene recargados. Ahora están con la onda del "aseguramiento, Sacge", que es una cosa molesta para todo el mundo, por que solo en eso se han ido 2 o 3 meses. No hay tiempo para otras cosas. Hay otros temas olvidados. No le veo sentido a esa evaluación, no tengo claro a que conduce. (Continua con profunda critica hacia el Sacge).

Acerca de los factores que impiden o dificultan el desarrollo de estos espacios juveniles aparecen en forma unánime tres elementos de importancia; Tiempo y Recursos económicos. Tiempo de los posibles actores que se puedan encargar de estos espacios, y recursos que puedan ser otorgados a nivel ministerial o municipal. El segundo elemento es la JEC, factor determinante que impide su aplicación dado que en jornadas que van de ocho de la mañana a 16 horas es imposible que los alumnos puedan quedarse por mas tiempo a estas actividades.

El tiempo, los recursos, las motivaciones de los profesores. Tiempo, podríamos tener mas actividades. No hay otro factor. Cuando la gente tiene buena disposición el recurso

económico pasa a un 2º plano. Y si se necesitan, se puede conseguir, eso no impide que no se haga nada.

El factor tiempo, del alumno y el profesor, la parte económica. En el deporte existen los espacios por que están los recursos, se le paga al profesor por venir el día sábado, sino no habría nada

Dentro de los factores obstaculizadores, pero en un segundo nivel, aparecen, la voluntad, la desmotivación, la carga académica y la desvalorización del trabajo; esto no es menor, pues el discurso proviene principalmente de los entrevistados Docentes, quienes han sido los que con mayor frecuencia se han hecho cargo de estos espacios de expresión dirigido a los jóvenes

No existe la voluntad ni tampoco la vocación del profesor. Esto sucede por la gran desmotivación por parte de los profesores, es muy impactante. Antes era lo contrario, era "dar y entregar sin horarios". Ahora están apegados al reglamento y al horario.

".... esto se debe a la desvalorización de su trabajo, los profesores se sienten no tomados en cuenta, maltratados como gremio, como profesores, muy criticados socialmente. En definitiva, son los recursos económicos, la desmotivación de profesores y alumnos, y la despreocupación ministerial por este tipo de temas.

En el liceo funcionan 3 jornadas; mañana tarde y noche. No están los espacios que brinden esta necesidad. Además, muchos de nuestros alumnos de media trabajan, la mayoría de ellos. Sobre 150 de ellos trabajan incluidos el 10% de 8º básico. Nos falta el apoyo municipal. No nos dan materiales cuando existe una iniciativa ni tampoco apoyo económico. No hay ningún apoyo por parte de ellos.

La desmotivación de alumnos y las competencias de algunos profesores. Creo que con la JEC nos hemos llenado de carga académica que impide a diferencia del pasado desarrollar acciones

Frente a estos contundentes argumentos, en algunos casos – los minoritarios – se mantiene la percepción de apoyo que proviene de las direcciones del establecimiento y de otros programas.

La motivación aquí sobra, los jóvenes son protagonistas, así es que solo seria lo económico. Desde la dirección se apoyan las ideas.

Todo lo que hacemos es gracias al apoyo del LPT y por los derechos a escolaridad que se cobra a los apoderados que pueden cancelarlo.

Del mismo modo surgen temas interesantes de indagar en otras investigaciones que dicen relación con los cambios sufridos en la sociedad y que invita a observar los nuevos roles que deben asumir los profesores con los jóvenes espacialmente vulnerados; atención

sicológica, espacios de afectividad, espacios para la prevención, trabajo infantil, etc., en donde el Liceo en general parece más bien un Centro Social[289] con "atención a jóvenes.

Ahora en el tiempo libre de los alumnos se podrían generar actividades, pero con otra gente externa y aprovechar de hacer actividades "mas sanas", y para eso se necesitan recursos. Si hiciéramos esto en horas extras sí serian difíciles de acceder a esos recursos económicos.

Hoy los chicos además nos demandan mucho tiempo porque nos cuentan sus problemas... pero no tenemos tanto tiempo y eso también repercute en la generación de acciones. Como mediadores ya no son 5 ni 10 minutos los necesarios, sino, mucho tiempo más.

De nuestros alumnos, yo diría que entre un 60% hombres y 40% mujeres trabaja, generalmente repartidos en supermercados y ferias libres.

La opinión de los entrevistados respecto de los límites que se deben colocar a los jóvenes estudiantes, a su Cultura y expresión juvenil aparecen en forma diferenciada. Hay conciencia de que la expresividad del joven es una necesidad inherente al sujeto, pero a la cual se le debe colocar normas. Esto indicaría que aquellos entrevistados que argumentan este supuesto tienen por sentado que la expresividad humana y en especial la juvenil requiere ser ordenada y normada cuando se expresa en el establecimiento escolar. Surgen discursos radicalmente opuestos respecto de esta primera entrada, desde percepciones que contienen una ceguera de los códigos juveniles - provenientes de la CJ hacia la CE - , hasta miradas que entregan el poder al equipo directivo del Liceo para la creación de símbolos adecuados que deben asumir los jóvenes por si mismos cuando se expresan,

Me cuesta un poco entender la cultura del graffiti, me cuesta aceptar el uso de una ropa que es imitación de una cultura norteamericana, que es mucho más cara que el uniforme escolar. Acá colocamos las exigencias que la sociedad le va a colocar al alumno en el futuro, luego de 4º medio el será libre de decidir.

Depende de la política del liceo. Depende de las actividades que proponga el equipo de gestión como la entidad responsable de las actividades del liceo. Hay actividades juveniles que – según mi criterio – no caben en el liceo.

Seria absurdo ver a los chiquitos con pelo verde o engominado hacia arriba. "Creo que pueden expresarse como quieren, pero no es necesario ser tan expresivo o demostrarlo a los 4 vientos". Si dejáramos una libertad absoluta estaríamos llenos de rayados de todo tipo. El vocabulario seria terriblemente bajo nivel. El tema drogas debe tener un control.

Aparece también un relativismo en las opiniones; argumentan que se debe mirar integralmente desde los AAL y también desde los propios jóvenes, donde ambos grupos en tensión debieran desarrollar niveles de entendimiento en las relaciones sociales en el

[289] Palabras de Astrid Oyarzún, Cidpa. Seminario Jóvenes Unidad Inclusión Ciudadanía y Cultura Juvenil, Mineduc. 2006

liceo, especialmente pensando en los capitales con que provienen los jóvenes de su cultura comunitaria y familiar

Esta sociedad necesita límites y los chiquillos también. Se trata aquí de inculcar aquellos elementos que les falta en el hogar. Aquí se permite al niño con el pelo largo, también de vez en cuando vestido de hip hop, vestidos de punk, pero lo que no se permite nunca, es que utilice grosería con compañeros, o que se golpee a profesores.

No podemos hacer cualquier cosa, todo tiene límites. Es decir hay que ser libre y no se le pueden imponer cosas. Todo tiene que estar enmarcado en algo y funcionar con ciertas normas. O sea, límites hay desde que les exigimos un tipo de vestimenta. Al menos tiene que comunicarse en bilingüe con su lenguaje y con el mío.

Cuando se pasa a llevar a alguien a alguna expresión hay que colocar límites. Por ejemplo hay algunos que piensan que es fabuloso ser Neo Nazi y tenemos detectado un par en 8º básico. Ahí tenemos que poner los límites.

Por otra parte, en algunos entrevistados surgen algunas dudas a lo anterior -coincidentemente en los UTP -, respecto de la empatía que se tiene con los jóvenes a los cuales se les debiera dar un lugar distinto en el sistema de valores y de derechos en el Liceo.

Los chiquillos tienen ganas de hacer cosas y no se les puede colocar límites a ellos en este tema. Ellos buscan cosas distintas diferentes y hay que respetarlos. El límite no se puede indicar. Se va generando en torno a las propias acciones. El mismo alumno se coloca los límites. La expresión es totalmente libre orientado por su profesor

Los límites comienzan cuando se sobrepasa a la otra persona. Ahora todo lo que implique el desarrollo humano, lo que haga bien al cuerpo y a la psiquis no tiene límites. Claro, por que podemos hacer un huerto para sembrar marihuana, pero eso no se puede.

Pienso que a los jóvenes les ponemos hartos límites. Ponemos límites en el pelo, la vestimenta, uso de aros. Tengo mis dudas. Me importan mas los valores, la honestidad, el respeto... los valores no importan frente al pelo o los aros.

Dentro de las preguntas subyacentes en esta tesis, se encuentra la importancia que se le otorga a la Reforma Educacional aplicada a nuestro sistema educativo en los últimos años y dentro de ella, el rol y aplicabilidad de la JEC. En este sentido se vuelve pertinente dar cuenta de la percepción que tiene para los entrevistados la generación de espacios de expresión juvenil, y en especial la creación de espacios de prácticas artísticas en el liceo. Las respuestas registradas acerca de si la JEC es un factor que facilita o impide más directamente la generación de estos espacios juveniles, dice relación, en forma mayoritaria con que ha sido implementada en forma errada e impide claramente la creación de espacios de expresión juvenil. En este apartado no se clarifica si la critica esta dirigida al Ministerio o a la labor de las municipalidades.

La impide. En la semana los jóvenes no vienen o no se quedan por que se les hace muy tarde para volver a su casa. Es un impedimento, con esto de las tres jornadas. El espacio que tiene de tiempo es limitado. Algunos de los alumnos a partir de su salida a las dos de la tarde vuelven a su casa, pero la realidad de algunos alumnos con padres separados o que trabajan, hace que el joven tenga un tiempo de ocio importante que nosotros no estamos en condiciones de satisfacer.

El factor tiempo vuelve a aparecer como argumento sustancial junto a otro elemento importante que comienza a aparecer: "el agotamiento de todos los actores que componen el sistema Liceo a propósito de la inclusión de la Jornada Escolar Completa y la generación de espacios de expresión juvenil". En este apartado los entrevistados encuentran un nicho donde se expresan ampliamente. Aparentemente es un tema que necesitan desahogar.

Estos espacios se ven afectados en el sentido de que los tiempos para desarrollarlos no son suficientes, además de ser horarios agotadores para profesores y alumnos. Es increíble cómo agotan a los profesores las JEC. Todas las actividades están al final de las jornadas o los días sábados.

Las asignaturas son sumamente pesadas que llegan hasta las 4 de la tarde. Se perdió la idea de dejar espacios para cosas distintas. Es "mucho mas de lo mismo". Los talleres mencionados hace un esfuerzo los días miércoles por hacerlo. Favorecería si las horas dirigidas fueran realmente ocupadas en forma óptima, vale decir, no creo que sea viable doblar las horas de lenguaje, matemática o historia no tiene sentido. Si las tres horas de la tarde se dedicaran a actividades mas pertinentes a sus necesidades, talleres de convivencia escolar, talleres literarios, talleres artísticos, etc. Lamentablemente estos talleres hoy se hacen después de las 4 de la tarde.

> *Lo imposibilita. Estamos todos agotadísimos, cansados. Tenemos a jóvenes que están en la escuela de fútbol pero tienen que definirse entre eso y el colegio por que estrenan en los mismos horarios. Yo pensaba que "qué bueno que este alumno ahora va a estar en el colegio en vez de la calle", pero no fue así. Las actividades no fueron programadas, estructuradas, financiadas para que pudiera darse de verdad;fue un sueño. Para que suceda de verdad esta diferenciación hace falta mayor inversión económica y de personal especialista para que los profesores no tengan tanta carga*.

Como en pasajes anteriores vuelve a aparecer con fuerza argumental el término "más de lo mismo". Los docentes encuentran que la JEC no ha variado las condiciones existentes antes de ser incluidas en el sistema escolar y por el contrario consume de ellos jornadas extensas en donde los espacios de expresión, creación o sociabilidad de los jóvenes se transforman en "no lugares", es decir, instancias que docentes, directores y UTP, coinciden en que son espacios imposibles de establecer a costa de los mínimos tiempos y vocación de los docentes. Esto indicaría una profunda crítica al modelo en general y a nuestro tema en particular. Pero también indicaría una "crisis" del modelo que debiera ser tomada seriamente en cuenta, incluso en aquellos establecimientos que no desarrollan aun las JEC.

Aunque las JEC no han variado en sus contenidos que en algunos casos permitiríael mejoramiento de la Gestión educativa a través de la realización de talleres con recursos incluidos, los entrevistados en ningún momento se refieren a ello, ni mucho menos a los cambios que se han generado desde los Sostenedores respecto de la Jornada Escolar. Al parecer, o no estarían enterados que existe una legalidad a través de los PEI o no se han querido referir al tema.

> *Los chiquillos están hasta las 4 de la tarde, cansados y tener que quedarse a los talleres?...Se van con tareas. Las JEC esta mal enfocada. Los talleres debieran estar insertos en la malla curricular del día. Aquí el slogan es que las JEC "son mas de lo mismo" cuestión que originalmente era lo contrario. Recuerda las protestas que ha habido en contra de las JEC*

> *Aquí no hay JEC. Pero si hay que decir algo, la JEC fue un lindo sueño que termino en una realidad bien triste. Ha sido un fracaso por que "es mas de lo mismo". En el papel era para llenar espacios de talleres y otros temas, pero se utiliza para reforzar materias, para convertir a los niños en maquinitas que pasen la PSU, para dejar bien al colegio en el Simce. Aquí no se palpa por que no lo tenemos, pero es muy probable que sea así.*

El modelo original JEC proviene de sociedades distintas a la nuestra. Aquí se enseña computación con equipos prehistóricos. La JEC no es nada más que cosmetología que coloca nuevos nombres a lo mismo.

Aparece algo que se torna también interesante, algunos entrevistados al parecer tiene claridad de que estos espacios de expresión, llámense de arte, comunicación o de medio ambiente, debieran estar insertos en la JEC, es decir, en aquellas horas de libre disposición que permite el currículo. Hablamos aquí de que el sueño de algunos era – aparentemente – incluir entre los subsectores de matemáticas, lenguajes o Ciencias Sociales, espacios (por no llamarlos por ahora ramos o asignaturas) como teatro, danza, fotografía o periodismo, es decir, espacios autónomos. Esto – según lo señalado por los entrevistados – aportaría no solo a la distensión intelectual de los jóvenes y docentes, sino también a un tipo distinto de aprendizaje.

Finalmente, algunos de los entrevistados – la gran minoría- argumentan una defensa relativa al modelo, aludiendo a las JEC como un espacio que otorgará efectivamente en el futuro mejores condiciones. Mientras en la actualidad, sólo parece entregar alternativas y mejores condiciones de sociabilidad, especialmente a las familias de los jóvenes estudiantes.

Es una deuda. Es una deuda que en algún momento se tendrá que complementar como sistema escolar. Me da la impresión que se ideó de forma distinta de lo que pensábamos que podría haber sido.

Yo creo que lo favorece por que los niños pueden estar y permanecer más tiempo en el colegio, siempre y cuando estos espacios de cultura estén incluidos en toda la jornada y no solo al finalizar la jornada.

No creo que lo impida, al contrario. En esas horas de libre disposición se crean los espacios para los alumnos. Facilita las acciones.

Uno de los entrevistados incluso argumenta el modo de resolver la buena utilización de los horarios con la incorporación de estos talleres. Esto indudablemente pasa por la voluntad del director o la orientación de los Sostenedores posiblemente a través de un Proyecto de Mejoramiento Institucional.

Yo creo que se pueden optimizar los horarios utilizando espacios que por obligacióntienen que asistir para estos talleres. Sin duda se pueden hacer. O sea, yo puedo hacer en vez de dos horas de geografía, hacer solo una sabiendo que van a tener una hora libre para que practiquen deporte o se expresen en estos espacios artísticos. No creo que sea muy difícil reestructurar para un establecimiento que recién esta partiendo con la JEC.

Factores que motivan a los AAL a la creación de espacios de cultura juvenil en la cultura escolar

Con la intención de indagar en los discursos más personales de los entrevistados, se incluyeron una serie de preguntas relacionadas con las motivaciones personales existentes que pudieran pretender el desarrollo de espacios de expresión juvenil. Acerca de los factores que a cada uno de ellos les impide su propia y personal participación, o bien, que le genera interés, aparece nuevamente el factor tiempo como principal elemento que perturba estas acciones; por otro lado están también, los recursos, la falta de profesionales, la desmotivación y los constantes cambios de administración

Tiempo, algo de desmotivación también. Los constantes cambios de administración que no permiten gestionar en el tiempo. Yo estoy en los eventos de los alumnos cada vez que puedo, aunque muchas veces hay comportamientos en actividades deportivas que son realmente desagradables en los estadios. Me ha tocado observar estas malas conductas.

> *El tiempo. Son muchas las horas de clases que tenemos. También las voluntades de la superioridad para dejar ciertas horas de taller dedicadas a ese trabajo.*
>
> *El tiempo, la motivación, los recursos, el conocimiento*
>
> *El tiempo, el recurso económico y la falta de profesores especializados.*

Se explicita la necesidad de ser participe en estos espacios, sin embargo, este interés aparece en forma muy sutil, como si estuvieran a punto de decir, “es importante y lo tengo que resolver”. Sin embargo, a sus posibles motivaciones las superan otras prioridades.

> *Aunque quisiera, siempre estoy impedido de hacer todo lo que quisiera, por ejemplo, en este momento en que están haciendo una actividad para el 18 de septiembre. Siempre he participado en lo que más he podido*

A veces me ha interesado desarrollar el tema de DDHH, pero por horarios se dedico a otras asignaturas, aunque se podría canalizar en un momento dado. Hay inquietudes, pero como combinar los espacios si estamos copados.

Finalmente aparece cierta conciencia autocrítica del problema que en el relato aparece por lo general al final de las frases, entendiendo que su percepción es que las causas que impiden su participación por lo general son externas a ellos.

Lo mencioné, la carga de los profesores, las JEC, la falta de apoyo municipal y también nuestras distancias en relación con los deseos de los alumnos

Atendiendo a la especificidad de las motivaciones de los entrevistados e intentando indagar en sus intereses y en la búsqueda y creación de espacios propios, a lo largo de su trayectoria como profesionales de la educación, ya fueren éstas instancias de reducción del estrés practicando el desarrollo personal; o de diversión y creación en el ámbito artístico; se les consulta cual fue la ultima vez que se sintieron motivados con alguna actividad o evento realizado en el Liceo a la cual le dieran una particular significación.

Las respuestas surgen con una cierta melancolía aludiendo a una serie de actividades correspondientes al pasado. En términos temporales hay ciertas diferencias ya que algunos indican como el momento en que se sintieron mas motivados para desarrollar actividades culturales o de desarrollo juvenil, entre 2 y 15 años atrás.

Estas diferencias también hacen que se desarrollen en el discurso imágenes que construyen con cierto detalle en sus hablas, lo que supone acciones pasadas a las cuales leotorgarían gran valor. Este es otro momento que encuentran los entrevistados para explayarse en su discurso oral

Hace cinco años atrás. Cuando ellos y nosotros éramos distintos. Se lograron cosas lindas. Por ejemplo recuerdo que todos nos disfrazamos y trabajamos en distintas actividades. Nosotros mismos haciendo básquetbol en pijamas. Los malabaristas trabajando con cerca de 150 chicos...era lindo, hacíamos cuentos teatrales entre alumnos y profesores. Había motivación por parte de todos por estar en el colegio. Había motivación y recursos

Lo que recuerdo fue un 1º medio en donde se escribió en un papel lo que pensaban hacer en el futuro y cómo la escuela podía ayudarlos en ese sentido. Lo que liemos finalmente era prácticamente el deposito de su futuro puesto en la escuela podía entregarles. En definitiva quizás el momento más motivante era ver la confianza que tenían en nosotros.

En algunos casos los discursos revelan el sentido de pertenencia por parte de los AAL respecto de estas actividades que cobraron gran relevancia en el trayecto de su vida. Este punto no es menor dado que esta pregunta se realiza con el objetivo de indagar el significado que tiene para ellos la actividad expresiva y creativa, espacialmente la actividad relacionada con la práctica del arte.

Algunas respuestas a las cuales los entrevistados dan profundo sentido tiene relación con algunas áreas que efectivamente se han desarrollado y han permitido cierto sentido de identidad con el liceo, llámense acciones en las áreas deportivas o de sociabilidad. En general no contienen autocríticas explicitas de su rol como administradores o formadores educativos, y por el contrario, relacionan los cambios que durante el tiempo se han enfrentado, especialmente los jóvenes.

> *Cuando estaban los Acles. Había muchas actividades "deportivas", más que ahora. Se vivía un mundo mas activo. Los chicos estaban entusiasmados con las competencias y aprovechaban ese tiempo, les encantaba venir al liceo, los encontraba con más vida y era un colegio abierto a la comunidad.*
>
> *En el pasado hubo mucho más identidad. Hoy hay una falta de proyección de los chicos. Antes cuando hacia clases de lenguaje permitía que se expresaran. Hubo un momento hace unos 15 años atrás cuando se hacían unas fogatas preciosas a "corazón abierto", ceremonias de término de año cuando se hacían aquí en el colegio, este era un espacio de nosotros, se cuidaba más todo, ahora cuando no se está de acuerdo, se destruye.*

En los casos donde los entrevistados se identifican con actividades que ocurren en el contexto actual, éstas, se encuentran por lo general entre los docentes y UTP, adquiriendo en su discurso una mayor significación la idea de "saltar la valla" actual y tomar estos problemas como desafíos a resolver en el futuro, es decir, mirando lo sucedido en el pasado y con cierto optimismo en lo que queda por caminar. Al igual que los jóvenes, los AAL que más se sienten motivados, o participar en este tipo de espacios expresivos con los jóvenes, se sienten protagonistas de esta gestión, lo que indicaría una cierta juvenilizacion, vínculo y empatía por parte de ellos.

> *Justo ayer y hoy día. A futuro veo como desafío resolver el factor JEC lo que me motiva mucho. Como ves ando con la cámara fotográfica y ando registrándolo todo (muestra fotografías).Siempre me he sentido muy motivado*
>
> *Este año estoy súper motivada. Cuando los chiquillos están motivados y hay una gestión que funciona uno se siente bien. Los niños en general me motivan por su carencia de muchas cosas*
>
> *La radio me mantiene siempre motivado, pero todos los días cuesta mantenerse así. Creo que sentirse importante a través de las actividades que desarrollan los que hacen la radio, muchas mujeres, hace sentirse orgullosos de participar y de haber Estado en su fundación.*

Estos DEBATES también me han hecho sentir motivado aunque fue frustrante saber que los chicos se habían preparado y los temas eran bien difíciles de sostener. Otra cosa fue cuando unas alumnas salieron campeonas de voleibol.

Se repiten una y otra vez las acciones y eventos relacionados con espacios deportivos a los que los entrevistados dan profundo significado. Al parecer las prácticas detipo artístico, comunicacional, político, religioso, etc., no han cobrado relevancia en el ultimo tiempo en los liceos y por tanto, los discursos solo bordean - en casos específicos - éstas áreas, otorgando relevancia a través de acciones objetivas al área deportiva marginando de este modo en su discurso aquellas prácticas y experiencias de tipo artísticas.

Importancia que le otorgan los AAL a la participación de los jóvenes en estas nuevas iniciativas, en especial aquellos en peligro de deserción

Cuando hablamos de liceos públicos en nuestro país y los espacios de expresión juvenil existentes en ellos, necesariamente tenemos que hablar de los jóvenes que acuden a este tipo de establecimientos y que se encuentran en peligro de abandono dado su origen y problemática social.

Es de interés de esta tesis – como ya se ha argumentado – indagar específicamente en los discursos de los AAL y sus nociones y percepciones relacionadas con la actividad lúdica, expresiva y creativa de todos los jóvenes que asisten a estos establecimientos, generalmente Liceos receptores de jóvenes vulnerados.

No podemos pasar por alto que un gran contingente de jóvenes matriculados en estos liceos - precisamente por una serie de problemáticas familiares y culturales - se les hace complejo estudiar y mantenerse en el sistema educativo. Esto implica la creación de una serie de políticas y programas sociales dirigidos hacia ellos, cuestión que va transformando al liceo en un lugar de asistencia juvenil.

Esta introducción al 6º CRITERIO de nuestro Marco Analítico, surge a propósito de dos cuestiones establecidas y argumentadas en el Marco Teórico y que pretendemos abordar en las siguientes respuestas. Primero. Indagar acerca del establecimiento (o no) de los derechos de los estudiantes en el liceo, y si su participación es activa o pasiva. En segundo lugar, cual es la posición que adquieren en el Liceo aquellos jóvenes más vulnerados, no solo en relación a sus derechos de participación normada, sino también, los resultados que se han desarrollado en la apertura de espacios otorgados por los equipos de gestión del Liceo. Esto, sin dejar de lado que, lo que nos interesa finalmente, es si la existencia o no de espacios de expresión, y específicamente de prácticas artísticas, impactan o no en aquellos jóvenes.

La opinión que tienen los entrevistados respecto de la participación de los jóvenes en el diseño de espacios de CJ y acciones concretas que el Liceo, como en ninguna otra respuesta, acá aparece en todos ellos como de suma importancia. En general el discurso alude a la consideración de los jóvenes y su participación directa en el diseño de espacios juveniles, sea esta participación de tipo en forma personal, sea a través de Colectivos o delCCAA.

Es fundamental la opinión de ellos y la compartimos. No se hace lo que ellos quieren ni lo que yo pienso. Tenemos un consejo de gestión todas las semanas en donde "cuando es necesario" tomamos las consideraciones de centros de padres y CCAA

El diseño está centrado en la opinión de ellos. El mecanismo para observar sus inquietudes es a través del CCAA, sus indicaciones, iniciativas, sus deseos. Son bien críticos y exigentes. Participan también en el equipo de gestión y en el consejo escolar

Sin duda. No solo en el diseño de actividades lúdicas o talleres, también en las clases en el aula. Cuesta un poco, pero pedirles la opinión a ellos es absolutamente necesario

Es fundamental, son ellos los protagonistas. Ahora se les pregunta que les gustaría. Tiramos una encuesta presentando lo artístico, deportivo, voy curso por curso ofreciendo talleres. Hace falta talleres de música porque lo demandan

En otros casos aparece incluida la participación de otras instancias del establecimiento

Si. Estamos integrándolos junto a los apoderados. Con los consejos escolares. Son elegidos sus propios pares para esta participación en el equipo de gestión del colegio.

Si son consideradas. El manual de convivencia es hecho por los alumnos y apoderados. Hacemos una encuesta para ver que quieren respecto de las acciones a seguir en relación a estos espacios. Semestralmente se evalúa. La continuidad de los talleres se ve si continúan o no.

Es muy importante. Hacemos encuestas con las solicitudes de ellos y de sus padres

Aparecen también los métodos utilizados para tales fines, con el propósito de instalar a los jóvenes como protagonistas de estas acciones

Por supuesto. Hacemos una encuesta con ellos y ellos deciden. Se les pregunta qué les gustaría y así se crean los espacios. Tiene que ser ellos los principales actores de esto

Lo que hay está basado principalmente en las inquietudes que ellos tienen. En el teatro se produce como obras, los contenidos que ellos ven como interesante de contar.

Frente a la pregunta de cuantos son los jóvenes que participan en estos espacios y del por qué algunos de ellos no lo hacen, responden según el conocimiento del numero que manejan de inscritos en talleres y de las posibilidades que generan recursos como los provenientes del LPT. Este Programa orienta y otorga recursos destinados no solo a las becas sino a proyectos de mejoramiento educativo que desarrollen acciones en el liceo

tendientes a la apertura de este tipo de espacios juveniles. Los números que se mencionan respecto de la cantidad de participantes son variados; éstos van desde un 20% de alumnos que se encuentran en este Estado. Por otro lado, la participación es obligatoria en alumnos de básica en algunos de los establecimientos a los que pertenecen los entrevistados.

> *1º y 2º medios completos. Tenemos el grupo de teatro que es mas reducido*
>
> *Tal vez el 20%.*
>
> *Todos los de básica. Es obligatoria, aunque no son con nota. Tiene mucho miedo a la inasistencia porque saben que les van a llamar al apoderado.*

La NO participación en los talleres es porque la gran mayoría de los estudiantes vienen a "cumplir" con su jornada escolar. No se asume una postura autocrítica frente a este problema, sino más bien, es al joven y su paso por el liceo al que se cuestiona

Para ellos la vida escolar se traduce nada más que en lo "tradicional", cumplir con sus horas de clases y punto. Lo que mas anhela el muchacho es que se acabe pronto la jornada y partir pronto para afuera a reunirse en los espacios públicos y partir para la casa.

Finalmente, uno de los entrevistados desarrolla una reflexión autocrítica y también democrática acerca de la importancia de la inclusión de estos jóvenes

> *Es sumamente importante, se debe partir por ahí. Pero a lo mejor no lo hemos hecho, y creo que habría que reflexionar frente a eso y preguntarles a los alumnos.*

Este punto no es menor dada la información que viene apareciendo que dice relación con la capacidad técnica y de gestión de recursos que posee el Liceo. El párrafo anterior concluye con una autocrítica que abarca otras cuestiones que vienen apareciendo entre los entrevistados; existen límites técnicos y políticos entre la oferta entregada a los estudiantes y la capacidad técnica de los docentes, pues, si sólo existe en el liceo un docente que sabe de "tarjeteria" o un nivel medio de teatro, o pedirle, técnicas de danza Graham o Afro a un profesor de educación física. Esto quiere decir que el problema no es el nivel de participación de los jóvenes, sino más bien, los bajos niveles de inclusión que sedesarrollan hacia los jóvenes en los procesos del liceo, lo que no les permite ser tomados en cuenta.

La percepción acerca de las características o perfil que poseen aquellos jóvenes que participan en los talleres o espacios de expresión son bastante diferentes. En algunos casos son jóvenes "modelos" que se llevan bien con los profesores, los mejores alumnos, reconocidos también por sus compañeros. Estas respuestas provienen preferentemente de los directores de los Liceos

Tienen llegada dentro de sus compañeros, participan por ejemplo en la radio escolar y de acuerdo a sus propios intereses, claro evitando groserías y ofensas con el micrófono. Tienen valores lo cual hace que no nos sintamos avergonzados por ellos dando la cara por alguna acción de ellos indebida. Se les ha enviado a capacitaciones de dirigentes y liderazgo.

> *El alumno que mas participa en estos talleres es aquel que tiene muy buenas relaciones con sus profesores. Son más abiertos a participar en esto.*
>
> *No son los mejores alumnos, pero si son responsables, son niños comprometidoscon el colegio, se entregan, quieren dar lo que pueden*
>
> *En esta caracterización el concepto de "Sano" aparece en repetidas ocasiones aludiendo a un término tradicional de la psiquiatría que definiría a un joven normado, no anómico por tanto moldeado por el liceo*
>
> *Es inquieto, con ganas de desarrollo consigo mismo, sano y no enrollado, son cabros que están bien en el hogar y tiene de los padres el apoyo de sus padres, con una buena autoestima*
>
> *En general, son bastante sanos que provienen de hogares que aunque no son modelo, ellos se adaptan por que el colegio les da una posibilidad y ellos la reciben*

En otros casos se muestra un perfil de joven en riesgo social, inquieto que ve en el Liceo un espacio de protagonismo, y al grupo o taller en el que participa como un espacio de mejoramiento de autoestima.

En la mayoría de los casos es aquel alumno que tiene más carencias en su hogar, que no quiere llegar a la casa porque se va a encontrar a sus padres o hermanos discutiendo y quiere estar el máximo de tiempo en la escuela. Es aquel que ve en la escuela un espacio que no tiene en su casa, ni siquiera estudiar.

> *Son los "niños con más problemas", son los que mas se interesan en participar. Aquellos con mas riesgo los mas desordenados siempre están ahí. Participan sobre todo en deporte.*

La visión mayoritaria del perfil del alumno que participa en los espacios de expresión define al joven como alguien que no tiene buenas notas, pero que se caracteriza en el liceo por otros valores y potencialidades. En algunos casos son jóvenes que aunque eran considerados con un riesgo de abandono escolar por su estigma y carga social de vulneración - en la familia o por su pertenencia a grupo de amigos territoriales - mostraron un cambio efectivo a propósito de su partición en estos espacios de expresión, entre los espacios y grupos que permitieron este cambio se cuentan espacios tanto deportivos como artísticos. Los entrevistados desarrollan un relato sentido al referirse a estos alumnos frente a los cuales se sienten que han aportado como AAL

"...es un alumno de 14 que se llama Piero su mama estaba detenida, no existía para él, y a él le gustaba mucho el básquetbol, venia a clases pero en especial a básquetbol, eso era sagrado. Pero a raíz de las malas notas no pudo seguir a pesar de que estaba en la selección del colegio. Su madre una vez vino a enterarse como estaba su hijo en términos académicos y vio que tenía 7 promedios rojos. A la semana siguiente lo sacó y no ha venido a hacer el retiro, yo me comunique. Medijo que Piero ya era un hombre y que tenia que ayudarla vendiendo ensaladas enla Feria.

Un alumno que tenía graves problemas de alcohol. Pero con esto se "ha lucido" en teatro. Se fue del colegio y después volvió y ahora sigue participando. Es otro alumno aun con una serie de problemas. Se siente distinto y esa participación lo hizo cambiar. Todos lo felicitaron y ya "no era el niño problema". La mama súper contenta, y agradecida con el colegio. Es otro chiquillo. Tenemos varios casos así.

Finalmente, en otro caso se caracteriza al joven por su postura política y la percepción del entrevistado es de un joven que produce problemas entre los docentes por ser contestatario. Esto explicaría la falta de espacios de participación política más allá del CCAA, o bien, que cualquiera que "responda" a los profesores es caracterizado como revoltoso en el sistema. En todo caso, el entrevistado alude a él como un joven protagonista entre sus semejantes.

Son confrontacionales, defienden sus ideas y pasan a ser perturbadores para muchos profesores, pasan a ser un alumno problema. A lo mejor está equivocadoen algunas cosas pero las defiende muy bien y participa con tendencias de izquierda. Por defender su espacio aparece como problemático, aun no siéndolo. A lo mejor los que no entendemos somos nosotros.

Un tema a abordar dice relación con los estigmas y prejuicios existentes a la hora de hablar de participación en ciertos campos del arte. Estos prejuicios provenientes de cierta cultura de masas y de un modelo patriarcal instalado, dicen relación con que la danza, el teatro o la música serian espacios destinados a jóvenes con cierta sensibilidad especial con una "inclinación sexual definida", es decir, estarían siendo ocupados en el caso de los hombres, por jóvenes con inclinaciones femeninas, tanto por el trabajo corporal que en ellos se desarrolla, como por la sutileza y la emocionalidad con que se trabaja. La participación en el general de jóvenes que acuden a talleres artísticos, sean estos comunales, universitarios, o escolares, demuestran que la participación es mayoritariamente femenina y los hombres que participan son catalogados muchas veces como maricones. Por el contrario, cuando se habla de participación en el deporte en especial en el fútbol mayoritariamente son hombres, mientras las mujeres participantes también son estigmatizadas como machitos.

Nos interesa indagar por boca de los entrevistados, el tema de la participación por sexo y cómo se desenvuelven las participaciones de jóvenes - hombres y mujeres - en estos espacios de expresión, en aquellas ocasiones que efectivamente existen al interior del Liceo, comenzando por los grupos de participantes.

Al preguntar quienes participan más, en espacios de expresión - si hombres o mujeres - las respuestas se desenvuelven en forma diferenciada, es decir, no hay una postura clara al respecto, sobre todo por que como se ha venido observando, el deporte también estaría siendo entendido como un espacio de expresión en el Liceo. Aquellos que aluden a una participación mayoritariamente femenina no argumentan mayormente el porqué de esta causa

Yo diría que la mujer más que el hombre

Mujeres yo diría. Aquí está más o menos equilibrado, aunque este año son un poco más las mujeres las que participan

De los verdaderamente interesados son más las mujeres, definitivamente.

Cuando se mencionan las variables participación y deporte existe una relación directa con lo masculino.

En las mujeres es en menor escala.75% varones y 30% mujeres, aproximadamente, aunque la presidenta del CCAA es mujer. Los que son los líderes dentro de los cursos son los encargados de llevar las noticias a sus propios cursos.

Más varones por el tema deportivo

Hombres….en deporte son mas varones

Finalmente, algunas dudas surgidas por los entrevistados, así como algunas de las causas que pudieran estar detrás del tipo de participación por sexo

Yo me atrevería a decir que no hay tendencias tan claras entre hombres y mujeres.

Y en lo artístico está más o menos mezclado, no hay mucha diferencia

Hay más afinidad de Género con los profesores de deporte, es decir hay mayor nexo entre profes mujeres de parte de las niñas y viceversa.

"En los artísticos esta mas equiparados. "Los hombres están en una postura sexual menos definida creo a diferencia del deporte

"...en folclore y teatro se distribuyen iguales.

"... 60% deporte y 40% en artes, siempre sigue al deporte, el arte.

La última frase indica algo que se mantiene desde las Acles en términos de participación, el deporte siempre ha Estado por sobre las áreas artísticas. En todo caso el contexto indicaque las posibilidades que se les ha dado a los jóvenes para que participen en estas áreases radicalmente menor a los recursos incluidos para el área deportiva, esto explicaría de la siguiente forma la participación de los jóvenes en áreas artísticas; a aquellos jóvenes que

se les pregunta acerca de su participación en talleres artísticos mencionan que “no les gustan”. Cuando se les pregunta por segunda vez, si “has participado alguna vez en un taller”, la respuesta mayoritariamente es; no. ¿Qué quiere decir esto? Que el arte al no ser practicado por los jóvenes, sea en el establecimiento o en la comunidad, pasa a ser una acción desconocida a la cual no han tenido la posibilidad de acceder, y al ser desconocidas – especialmente en el campo de la juventud popular – no sería del gusto ni interés de los jóvenes. Equivalencia:

Arte → Desconocimiento → Desinterés.

Anteriormente indagamos en los límites que el liceo coloca a los jóvenes en los diseños de políticas destinadas a generar espacios de expresión. Ahora nos instalamos en los espacios de inclusión destinados a los jóvenes, y si las actividades de CJ efectivamente permiten el acceso a todos los jóvenes del Liceo. Fueron muy pocas las respuestas que afirmaron un inclusión efectiva

> *Hemos hecho muy pocas actividades pero hemos pensando en ellos*
> *La idea es que participen todos*
> *Hay una buena motivación a participar*
> *Hay profes que si los motivan y otros que no*
> *Están abiertos para todos. Pero yo diría que no todos participan*

En otros casos los entrevistados derechamente indican que los jóvenes no son incluidos debido a una serie de factores, especialmente aquellas características que determinan su perfil, exculpándose y colocando la responsabilidad – una vez más - como externa de Liceo

> *Tenemos una alta tasa de deserción escolar, de riesgo social tremendo, de chicos con problemas de drogas. Hay quienes se excluyen, por características personales, intereses, pero no por marginación nuestra.*

> *Primero creo que a los profes debiera explicarse que el alumno en riesgo es el que más necesita el taller y eso no se hace. y los excluyen porque es un alumno más desordenado*

> *Existe un problema que tiene que ver con la distancia de sus casas y el colegio. Aunque en algunos casos ellos se excluyen. Cuando era obligatorio eran todos incluidos*

En otros casos explican que el factor principal de la exclusión proviene de los propios jóvenes

> *Debo reconocer que siempre hay un % que siempre se auto excluye. Hay grupos minúsculos con problemas de autoestima, que creen que las actividades son tontas o aburridas. Son predominantemente jóvenes desfasados en su edad que sienten ridículo y tormentoso por ejemplo venir con uniforme al colegio y con 20 años de edad.*

No. Es abierto a todos y llegan los que realmente quieren

No. por que habría que darles otras alternativas, sobre todo a los grupos minoritarios

También aparecen factores más autocríticos respecto del sistema educativo y a la propia gestión de los entrevistados

Con las JEC cuesta que se queden por el cansancio Pero es tan poca la actividad en el colegio que no nos permite hacer una evaluación definitiva. Es decir, cuando participan luego desaparecen y no tenemos como saber de sus intereses

No hemos hecho esa evaluación por que comenzamos recién con las JEC en Abril

Respecto de aquellas iniciativas que surgen desde los propios jóvenes, quienes a su vez pudieran desarrollar espacios junto a sus pares semejantes, un entrevistado manifiesta su temor a la "responsabilidad" de los jóvenes de auto generarse iniciativas

No estamos preparados para eso. En deporte se manejan solos, pero en ciencia o arte no. No podría dejar a un chico solo en el laboratorio con otros.

Aquellos jóvenes más vulnerados y en peligro de abandono escolar no son los que mayoritariamente participan en espacios de sociabilidad desarrollados en el liceo. Los entrevistados plantean algunos de los problemas de esto aludiendo a responsabilidades externas

Es muy poca la actividad de sociabilidad por lo que no tenemos un seguimiento de su participación. Son pocos, por problemas, desidia, desinterés, el problema esta en la familia. El problema de los niños en riesgo – así de claro – es culpa del papá y la mama.

También se muestran aquellos casos de jóvenes que sí son reconocidos por su participación y el esfuerzo que para ellos significa estar incluidos en alguno de estos espacios de expresión artística

Por ejemplo hay un alumno que fue expulsado de este colegio pero que sigue viniendo solo a los talleres, se le acepta por parte del profesor encargado. Es un alumno que lo vienen a dejar en caballo. El es de folclore.

En algunos casos sí. Hay un caso de una chica de Segundo A... en que tiene bajo rendimiento en el aula pero en el taller de teatro, "es otra". Debe ser la vocación y lo artístico, por contrario a las clases, que le rebotan y poco les interesan.

Se sienten tomados en cuenta. Lo que les falta en el hogar lo desarrollan acá. Participan más aquellos con más problemas

Por ultimo aducen a cierta equiparidad entre los grupos de participantes en espacios de sociabilidad y aquellos que efectivamente participan

La cosa esta equiparada. No van todos los en riesgo, ni tampoco los que no tienen problemas.

Si participan, Todos los años les pintamos un muro dentro del liceo, que es blanco; el muro de “los lamentos” donde ellos hacen sus graffittis y todo lo que quieran. Pero nos molesta que rayen los baños

Valdría decir en este punto que los entrevistados saben de las falencias existentes en el liceo, sin embargo no asumen en forma personal su responsabilidad. Hay una defensa acerca de que efectivamente existen los espacios y participan algunos alumnos en ellos, pero éstos son de un perfil que aparentemente a los entrevistados les acomoda. En uno de los casos existe un seguimiento a estas actividades, pero no es claro si son instrumentos utilizados para estudiar la participación en estos espacios o más bien se utiliza para observar en general el actuar de los alumnos en riesgo de abandono.

Para ser sincero, los niños que trabajan en la radio no son los mas vulnerables o en riesgo. Solo están los elegidos con más responsabilidad y de acuerdo a las normas del colegio. Deben estar ahí los que se manejen con un lenguaje adecuado sobre todo por las groserías. Los alumnos en riesgo que tienen acceso a las becas LPT participan menos en general

Si nos vamos al año pasado su participación no solo de estos alumnos sino del general era baja.

Si existe un equipo de seguimiento. Una parte la hago yo y hay 1 asistente social y dos estudiantes de trabajo social de la UAHC.

Al adentrarnos aún mas en la problemática de abandono escolar en términos numéricos, son los varones que mayoritariamente se encuentran en este Estado acercándose a un 70% respecto de un 30% de mujeres. En términos generales los liceos visitados poseen un amplio margen de abandono escolar que va entre un 2% y un 20% al año.

Respecto de las causas que influyen en este abandono por parte de los hombres existe el factor familiar; con problemas de violencia y abandono, que deviene en que los jóvenes salgan tempranamente a buscar trabajo, no solo para la familia, sino para los gastos personales, en algunos casos ellos mismos cancelan su escolaridad.

Tenemos los problemas económicos. Los hombres por trabajo, y por que ya no quieren venir. Se desmotiva tanto que ya no asiste. Esto acompañado con el consumo de drogas lamentablemente se van a este circulo y lamentablemente algunos no salen. Hay un nivel parecido entre los que abandonan por consumo y por tener que trabajar.

En otros casos los jóvenes se ven envueltos en grupos de amigos vinculados al tema de la droga y al microtráfico lo que también repercute en el Liceo

Hogares mal conformados, la droga. 40% de nuestros alumnos son de la Legua y no se trata de estigmatizar, pero hay mas cercanía para conseguir drogas, en algunos casos los mismos apoderados comercian drogas. Es un tema poco conversado. Un chico en riesgo... tratamos que usen el uniforme, pero si viene con otros pantalones que le gustan se aceptan así, lo importante es que esté aquí. Existe un dato interesante; en general hoy día es el padre el que esta a cargo de estos chicos.

En el caso de las mujeres es el embarazo lo que no les permite continuar con sus estudios. Algunos de los entrevistados indican que en el liceo hay medidas que refuerzan su permanencia facilitando los PRE y POS natales cuando estos fenómenos se producen. Otro factor en las estudiantes mujeres es el trabajo, pero en menor medida. Esto supone que los problemas que determinan a estudiantes hombres y mujeres en su escolarización, essu condición familiar, tanto como los factores protectores que pueda otorgarle el liceo.

El trabajo. Por embarazo aunque siguen estudiando, el caso de las mujeres, aunque el colegio igual las acoge.

La falta de un apoyo en la familia. La mayoría de ellas son monoparentales, trabajan fuera, madres con pareja que tratan mal a las niñas, con intentos de abuso. La mayoría de las madres son asesoras de hogar o aseo. Es decir, la familia mal constituida.

Solo una alumna ha tenido problema de embarazo. No son alumnas drogadictas tampoco, pero si con graves problemas familiares. La mayoría de ellas supongo que abandonan el liceo por buscar trabajo, en algunos casos, hombres y mujeres que tienen apenas 4º básico.

El rol que le cabe al colegio como mediador en algunas situación límites que viven los jóvenes y para integrarlos a los espacios de sociabilidad tanto como los espacios de expresión artística que otorga el liceo, son de suma importancia en momentos difíciles para los chicos. El liceo se transforma ya no solo en un espacio de aprendizaje, sino también en una instancia donde algunos actores adultos aparecen como puentes detransición entre algunos jóvenes y sus problemas con sus familias.

Hay un caso en que un padre de uno de estos chicos decidió enviarlo a un hogar y nosotros le hicimos algunos trámites. Luego de un tiempo el joven volvió y ahora están mejor en sus relaciones, hoy el joven valora lo que es su padre, su pieza, etc.

A propósito de los espacios de sociabilidad en los liceos, preguntamos acerca de los factores que facilitan o motivan la participación específicamente en talleres o espacios de expresión en el liceo. Las respuestas coinciden con las mencionadas anteriormente en donde aparece en algunos casos la absoluta inactividad o vacío de estos talleres. Sin embargo los entrevistados en general nunca formalizan su responsabilidad acerca de la motivación que el liceo debiera realizar para la apertura de estos espacios expresivos y que no solo permita a aquellos jóvenes con menos problemas de riesgo social superar sus realidades, sino, específicamente cómo comenzar una estrategia – a través de talleres de expresión – que sea dirigida a estos jóvenes de mayor complejidad.

En general indican que los factores son externos al liceo. Sus aportes serían más bien del tipo asistencialista personal, es decir, los discursos de la gran mayoría indica que su preocupación está por el lado de escuchar y "atender" a aquellos chicos, transformándose en lo antes mencionado, como asistentes de jóvenes vulnerados, perdiendo con ello la calidad de educadores.

Bueno, la hostilidad del hogar, o sea ver al colegio como un espacio de espera. Pese a que los profes los retamos, los hacemos hacer tareas, sigue siendo un paraíso para lo que viven en sus casas. A lo mejor un momento de acogida, donde se les escucha, considerando que muchas veces en la familia no tiene quien los respalde. Aquí encuentra un espacio donde son escuchados y pueden manifestarse.

Si participan, y lo que los motiva es la felicidad que se genera sobre todo en los campeonatos deportivos, se sienten identificados con el colegio, les gusta estar aquí. Yo creo que los chicos en riesgo, a no ser que estén muy metidos en el tema de la droga, sí participan, por que aquí encuentran un espacio y se sienten considerados.

Habría que entender desde el párrafo anterior, que el deporte, la pelota, es la "inyección" que "saca" por un momento al joven de su realidad. En otros casos las respuestas indican ciertamente la participación de aquellos jóvenes en espacios del tipo que buscamos (artísticas) en donde se suman aspectos cercanos a una atención sicológica que entiende las problemáticas objetivas del joven aludido

Se sienten importantes y actores de algo. Los padres trabajan todo el día y ellos se sienten solos. Acá participan y los demás los reconocen. Se hacen protagonistas. A ellos se les da mayor cabida. Les sacamos provecho a ellos. Nos preocupamos que sus compañeros los vean y digan que "sirven para algo".

O es un alumno que abandona por trabajo o es alguien sin motivación de vida, nada, le da lo mismo, el colegio también le da lata. A lo mejor le gusta pintar pero si no tiene los materiales no lo puede hacer, a lo mejor le gusta el deporte pero no tiene las zapatillas.

Los factores que impedirían la participación de aquellos alumnos en peligro de abandono escolar en los espacios de expresión que ofrece el liceo, se manifiestan de tres modos; el primero, desde la motivación o desmotivación que surge del propio joven; la desidia, la motivación de sus propias potencialidades, su vocación y el reclamo que implícitamente harían a las JEC.

En general en todos los alumnos existe un reclamo por la JEC y si se pudieran ir a las dos de la tarde, se van. Ahora, para estos chicos, la JEC se hace muy larga y se escapan. Los demás, no tiene motivación, ni interés.

Un segundo factor del desinterés del joven se muestra en el relato a través de una autocrítica y falta de claridad por parte de los entrevistados y su gestión u observación del fenómeno, ya que al parecer en algunos casos estos alumnos formarían un grupo que no se diferencia de las características que sufren afuera del establecimiento

No sabría decirle, pero donde no tenemos actividades no hemos conversado el tema.

Creo que somos nosotros, me incluyo en eso; los profesores y los programas que hacemos que carecen muchas veces de lo que ellos quieren, ya que están enfocados desde lo que un adulto quiere. Somos desmotivantes nosotros y nuestras metodologías.

Un tercer elemento dice relación con la culpa que les cabría a las familias en su responsabilidad de "integrarlos a espacios en el liceo"

Ya lo dije, desidia, desinterés y el problema de la familia que entre ellos y el colegio se tiran la "pelota".

La desmotivación, el abandono por parte de sus familias repercute en su participación en el colegio por que no tiene las ganas.

Finalmente en el tema de los jóvenes con perfil de mayor vulneración se quiso saber si son también excluidos en forma general y qué diferencia a ésta exclusión, con aquella que se produce hacia otro tipo de jóvenes. En forma indirecta las respuestas reafirman la existencia de una exclusión, dando a entender que existiría una responsabilidad compartida entre los jóvenes, sus capitales externos, es decir, su construcción como sujetos sociales, y por otra parte, la exclusión proveniente de los AAL como parte de una institución que efectivamente los margina. No queda claro si existe una real diferencia entre la exclusión que se hace sobre estos jóvenes en relación con aquellos que no están en peligro de abandono

Lo que excluye finalmente es la baja autoestima, muchas veces reforzada por los mismos profes.

Salen creyéndose flojos que no saben hacer nada. Eso podría decirse que hace que el alumno se excluya en forma indirecta a partir de la influencia de los profes.

Percepciones de los AAL en cuanto a la gestión desarrollada para la generación de espacios de expresión y prácticas artísticas en el liceo

Con este último criterio a desarrollar queremos saber acerca de un aspecto que nos parece relevante de indagar para esta tesis; está relacionado con el imaginario existente en los entrevistados respecto del rol que juega la expresión y la practica artística en el liceo. Saber si existen diferencias o similitudes en la idea de un aprendizaje integral para el joven del liceo publico; saber si existen nociones o intenciones en sus discursos en la perspectiva de una enseñanza que incluya abordar elementos emotivos, y sensoriales del desarrollo humano como complemento del currículo, y no solo lo cognitivo en el aprendizaje educativo. Tratar de establecer finalmente, si existe para ellos alguna diferencia entre la práctica deportiva, - históricamente favorecida como área de ocupación del tiempo libre en el liceo -, y la práctica artística, en donde por lo general aparecen algunos conceptos corporales, emotivos y sensoriales entendidos como físicos y ligados a la competencia.

En este sentido nos interesa establecer la capacidad técnica y la voluntad política que los entrevistados manifiestan en cuanto al manejo de redes, estrategias o plataformas mínimas para resolver el vacío existente de espacios de expresión y en especial, espacios donde se desarrolle la practica artística en el liceo.

Cuando se les pregunto a los AAL cuales según ellos eran las actividades de cultura juvenil que consideraban de mayor importancia realizadas en el liceo aparecen nuevamente las de carácter deportivo en general y en segundo lugar las actividades artísticas, se menciona por lo general al folclor y al teatro como aquellas de importancia.

Deporte de todas maneras, pin pon, hambolt, voleibol. El arte es menor. La profesora esta con licencia hace meses y nadie la reemplaza

En cuanto a calidad y entusiasmo es el muralismo y el folclore. Yo diría que es el taller de Folklore, el de Hamboldt, digo los que nos han dado más resultados, por que me encantaría que fuéramos mejores en básquetbol, que tuviéramos mejores resultados en gimnasia.

Las actividades de carácter deportivas y atléticas. Esa es la mayor demanda. Las copas que están ahí afuera son las cosas que los chiquillos son capaces de lograr. Los profesores de deporte identifican mucho a los niños capaces.

Es interesante observar los conceptos de “demanda” y “capacidad” en este ultimo párrafo. Hasta este momento es unánime la aplicación de espacios ligados al deporte y que aparentemente cuentan con recursos para su desarrollo. Es decir, la demanda proviene de que la actividad deportiva es la única que se desarrolla en los liceos por tanto no habría otra posibilidad de participación. Esto se vincula con las supuestas capacidades que tienen los alumnos en esta área y la identificación que de ello hacen los docentes, pues existe un “éxito” en los resultados obtenidos que demuestran que el liceo “se la puede”; están las “copas” como muestra de ese logro institucional.

En el caso del arte se muestra un relativo entusiasmo en “relatar” algún logro institucional. Por lo general ya se ha establecido que quien desarrolla estos talleres son docentes del área del lenguaje o Educación física. Se mencionan una serie de áreas comoel folclore, el teatro, la pintura y el muralismo, pero en ningún momento relatan qué se ha logrado concretamente allí, a diferencia del deporte, donde si existen campeonatos a nivel institucional o comunal como resultados.

En general respecto de las áreas artísticas existe una queja con que concluyen los discursos. Esta refiere a la falta de los recursos humanos especializados, por tanto a su incapacidad técnica en la aplicación del taller. En otros casos simplemente no poseen estos espacios y por tanto no pueden definir cual es el de mayor importancia

No tenemos. Somos lo más apáticos (risas) para crear espacios para los chiquillos. Es feo decirlo pero así estamos.

Aunque es solo una profesora artística la que tengo, hace participar mucho a los chicos afuera, hábiles en la expresión grafica, pintura. Lamento no tener especialistas en música, o en baile o en teatro. Acá los chicos estarían interesados, pero no les puedo dar esa oferta, por que no tengo los

recursos humanos ni financieros, por que “no me van a financiar” algún tipo de necesidades mayores de los alumnos.

“. pero volvemos al tema de los especialistas, esto es fundamental. Debieran haber, por ejemplo, 8 especialistas que rotaran por distintos colegios..”

Así como el deporte aparece como un espacio ligado a la expresión juvenil, en uno de los casos, aparece también la “Lengua Académica” como un espacio que sí estaría algo mas ligado al arte, en donde se vincularía a la expresión literaria, pero esta vez el Docente ocuparía este insumo desde la parte pedagógica reconociéndola como influyente entre sus herramientas de enseñanza. Por otra parte se alude a los “chispazos de participación” como situación especial en donde los jóvenes desarrollan la práctica del arte

La lengua académica es un ramo que se acaba de incluir. Se trata de expresar por escrito a través de ensayos poemas. Creo que este ramo es el mas importante, por que lo otro es el espacio de folclore y deportes. Lo otro es una banda clásica. Lamentablemente la calidad de las expresiones y creaciones no es buena.

Descubrimos que la capacidad de lectura es mínima. Existen varias iniciativas que se están emprendiendo, eso si, comenzando con lectura diaria para todos.

Es variable. La música por ejemplo. Folclor, teatro, deportes, que se traen equipos a competir acá y también sales afuera. En las distintas áreas de repente hay “chispazos de participación”. Pero no podría decir que hay un sector que destaque notablemente sobre otro.

Con la información surgida en párrafos anteriores, nos preguntarnos en qué lugar de la oferta institucional se encuentran aquellas áreas relacionadas con otras demandas juveniles practicadas en la CJ fuera del establecimiento y en forma autogestionada, ¿cómo se manifiestan esas experiencias – si es que existen – al interior del liceo y cuales son sus diferencias con otros espacios juveniles, cual es la significación que adquieren las Agrupaciones o Colectivos estudiantiles, que practican el medio ambientalismo, agrupaciones religiosas, Scouts o el campo de la comunicación social, como el periodismo, la fotografía o la redacción de un periódico.

Para muchos de los entrevistados este tema es radicalmente nuevo, es decir, la CJ al interior del liceo al parecer, o no es considerada, o no tiene la relevancia suficiente. Por otro lado al plantear a uno de los entrevistados (directora) si estas inquietudes o demandas juveniles ligadas a las expresiones juveniles las ha mencionado y analizado en conjunto a otras estructuras institucionales, responde a propósito de su importancia

Ahora que lo mencionas las vamos a plantear con el nuevo director de educación, por que el esta interesado en potenciar lo extraescolar. Es buenísimo, por que son “sus espacios” y no lenguaje o matemática, etc, por que esta haciendo lo que el quiere realmente, espacios donde botar toda su energía y canalizarla en algo que le agrade realmente

Respecto de aquellos espacios de expresión o talleres que deben fortalecerse se mencionan “todos”, otorgando importancia a la existencia de talleres – en algunos casos – copados de participantes.

Las artísticas deben fortalecerse. Lo demás esta funcionando bien a capacidad máxima

Creo que ninguno debiera desaparecer y fortalecerse, bueno, todos. Están todos los talleres ocupados.

Indican la falta de algunos, que serían de importancia y la aparición de otros como la computación y espacios de preparación para la PSU. Esto determina una vez mas que lo percepción de CJ se vincula directamente con lo que se practica al interior del Currículo.

Los talleres de apoyo a la PSU hemos fallado en los profesores elegidos para mantener esos talleres

Aquellos espacios relacionados con la computación deben fortalecerse. Los espacios musicales, la expresión corporal también. Se debe crear un espacio para la plástica para jóvenes y apoderados.

La Inclusión Digital y las demandas del mercado han desarrollado un cambio poderoso en las prácticas sociales de los jóvenes, existen muchos programas públicos y privados que desde hace al menos 10 años vienen incluyendo el factor digital en el aprendizaje de los alumnos. Esto tiende a colocar a los espacios de expresión entre éstos últimos, y de igual manera sucede con el deporte, no se diferencian los campos expresamente entendidos como de expresión juvenil.

Finalmente la diferencia entre las respuestas se hace evidente en algunos casos. Están aquellos que piensan que el desarrollo de talleres en todos los campos es importante, pero en la mayoría de los entrevistados, la prioridad vuelve a estar el lo deportivo, puesto que en los demás, la demanda es reducida.

Las tres se deben fortalecer...deporte, el folclor, el teatro. Se deben fortalecer, por que son las que tiene más participación. Debieran integrarse el área científico y literatura. No debiera desaparecer ninguna por que todas tienen participación. No tengo la cantidad de alumnos ni tampoco la convocatoria existente por cada taller.

Ninguno debiera desaparecer. En cuanto a cantidad el taller de foto tiene entusiasmo aunque son pocos sus participantes.

Al adentrarse en el terreno de la gestión organizacional del liceo, que fortalezca las acciones dirigidas a los alumnos, en especial, el fortalecimiento de iniciativas de cultura juvenil - sea de los equipos de gestión o sea en forma particular – existe efectivamente una serie de recursos con los cuales se han ido generando redes, en espacial con las universidades, en las áreas del deporte, en encuentros deportivos, y en el levantamiento de Preuniversitarios; cuando no hay una mención tendiente a instalar redes de apoyo relacionadas con CJ o CE, al parecer la gestión estaría principalmente dirigido a capacitar a los AAL y en áreas que son de su interés pedagógico académico

Hemos participado con vínculos con la Universidad Andrés Bello, con baby fútbol y voleibol, con la universidad Las Américas, atletismo y con la Diego Portales un torneo de

Debates. Con la corporación torneos Ínter atléticos y deportivos y con otros colegios que nos han invitado. La participación es sobretodo en deporte y también en cultura; literario.

Tenemos vínculos con la universidad Diego portales y otros colegios. Tenemos red con un Preuniversitario, redes comunitarias con alcoholismo y drogas, con empresas y las colocaciones de oficios, además de apoyo de material didáctico que deducen de sus impuestos.

También se han generado redes comunitarias y actividades con las corporaciones municipales y con la empresa privada en aquellos casos de Liceos Técnicos, quienes han incorporado actividades con salidas de los jóvenes a museos, entendiendo estas salidas más bien como la generación de un consumo cultural pasivo.

Los talleres deportivos participan en campeonatos que organiza la Cormup, voleibol, ajedrez, la banda de guerra participa de intercambios. Hay redes y las principales son entre colegio y municipio.

Ha habido practicantes universitarios de historia en los dos últimos años con uno de ellos que era de acá. A través del programa DUAL con la empresa en el área alimentación. Recientemente hubo una exposición de Vangoh y hay vínculos con el museo histórico militar que "está cercano" y era mas fácil la concurrencia. Hay otros vínculos pero no los manejo. Hay una profesora de arte que esta encargada de ellos

Si, con la Universidad de las América en el taller de argumentación. Y otras, solamente con la Corporación, la Comudef, con ellos se organizan los encuentros Inter. Escolares.

Con la universidad UAHC, contrato de por medio, funciona la línea psicosocial. Funciona también la asociación cristiana de jóvenes que han dado talleres de construcciones metálicas.

Los distintos entrevistados manifiestan el desaprovechamiento de las redes y la falta de voluntad en su permanencia. En ninguna de sus palabras se menciona la falta de tiempo como un factor negativo, sino más bien, la falta de capacidad de gestión y voluntad por parte del establecimiento. Esto, incluye gestionar redes para otros fines. Cuando se menciona gestionar para incentivar y fortalecer espacios de CJ y prácticas artísticas en el liceo, por lo general resultan inexistentes, más bien se mencionan algunas actividades esporádicas. Esto repercute en el impacto en los jóvenes y eso, al menos es reconocido en uno de los entrevistados.

Si, hemos realizado bastante pero se han desaprovechado, no se han seguido secuencias y hoy no las hay. Aunque existen competencias no hemos sido muy comprometidos en continuarlas siempre estamos preocupados por gestionar las redes, pero nada con el arte.

Si. Redes de deporte con otras escuelas. Nada con lo artístico

Con las UES, solo es a través de las capacitaciones CPEEIP, pero con los alumnos no hay nexo.

En el caso de algunos entrevistados se deduce una ingenuidad del modo de hacer gestión y también de la incapacidad de revertir aquellas situaciones que en algún momento dieron resultados positivos. No aparece una autocrítica personal, ni tampoco al Equipo de Gestión en su conjunto. Finalmente, nunca se alude a la importancia que suponen estos espacios en el liceo como factores de mejora para la sociabilidad o la mera inclusión juvenil. Se corrobora una vez más que son muy pocas las experiencias desarrolladas relacionadas con el arte como una política emprendida desde el liceo

Existen redes pero no son lo optimo que se espera que sean, por que siempre se parte con buena voluntad pero luego guatean por el camino. Se esperaba grandes cosas y logros pero no los he visto mucho.

Hay contacto con la U. De Chile, y con la Mayor con deporte, pero no en arte.

Estos vínculos llegan y otros los buscamos. Tuvimos también gente del teatro Municipal hace mucho tiempo. No se que paso con él pero era súper bueno el trabajo con violines y instrumentos andinos con la básica. Ahora yo creo que es posible crear los vínculos en arte pero no lo hemos hecho.

Que yo sepa, no. Las prácticas universitarias solo son de lenguaje de ingles, educación tecnológica pero de arte nada. Tenemos redes con el consultorio, seguridad ciudadana.

Como ya hemos mencionado, muchos de los entrevistados se muestran desconociendo los Planes de Acción desarrollados en torno al Programa LPT que incorpora también posibilidades de desarrollar actividades juveniles. La gestión y redes existentes en general están dirigidas a capacitar a los docentes en otras áreas de su interés. Mientras que los vínculos para la generación de espacios que permitan a los jóvenes expresarse en común acuerdo con otras instituciones a través de planes comunes, es casi inexistente. Al indagar en sus percepciones respecto de la importancia y diferencias entre cantidad y calidad de la participación juvenil surgen algunas contradicciones que al parecer no dependen de todos los AAL, sino más bien de la incorporación de ideas y planes que surgen del Equipo de Gestión.

La calidad sin duda. Aunque debemos dar más a lo masivo. Hay muchos niños que pintan o escriben muy bien pero no hay motivación sobre ellos. Hemos tenido premios nacionales en el colegio pero falta el contacto con ellos y lo artístico profesional. Cuando han salido a ver cosas de arte vuelven muy motivados, pero son muy pocas las ocasiones por problemas de recursos, movilización, plata para la entrada, etc. Sube su autoestima y se sienten muy bien cuando salen, son respetuosos, pero al mismo tiempo se sienten disminuidos por que les falta más mundo en comparación con chicos de otros colegios.

De los entrevistados el 80% (Directores y Jefes de UTP, mas algunos docentes) han participado directamente en el diseño de estos planes. Al preguntar de qué depende – por ejemplo – que se realicen actividades de extensión, o el tipo de actividades que se pretenden para el futuro responden

Depende bastante de la voluntad del profesor por que el impedimento de tipo burocrático no existe y “hay facilidades e incentivos para que esas actividades se realicen”.

Creo que están bien encaminadas pero podría ser más todavía evidentemente. Hay interés e iniciativas en sacar adelante estas actividades (¿?)

Estoy de acuerdo, pero insisto en el tope de horarios con las JEC.

Volviendo al tema de las capacidades de gestión y herramientas que poseen los AAL para el desarrollo de actividades de sociabilidad y CJ, las respuestas son diversas; en algunos casos no se reconocen capaces y motivados para llevar adelante estas empresas; en otros casos se repite la capacidad que poseen para tales gestiones, pero sólo en aquellos encargados de deporte.

Existen pero estamos perdidos en ocupar las que tenemos en estas áreas, a parte de la desmotivación.

En la parte deportiva y recreativa los profesores son competentes con perfeccionamiento adecuado.

En algunos casos minoritarios se muestran capacidades efectivas de gestión y el impacto que esto ha generado en el liceo. También las respuestas pretenden relevar otras capacidades que no son tomadas en cuenta y que efectivamente existen entre los AAL. En este sentido aparece el distanciamiento que hay entre las prácticas docentes - al desconocer las formas de enseñanza entre ellos al interior del aula- y la utilización de otras herramientas presumiblemente provenientes de áreas de interés juvenil.

En la parte artística la profesora es bastante competente (artes visuales) tengo déficit en la parte de artes musicales, déficit, en la parte matemáticas. Es positivo la parte lenguaje que repercute en los talleres literarios. Los chicos van a presentar escenas de teatro, aunque acá no tenemos teatro, aunque una vez al semestre van a ver una obra.

“... los profes que no las tienen poseen otro tipo de recursos humanos que muchas veces no se toman en cuenta. No he observado una clase de ellos y no podría dar un juicio.

Por ultimo se repite una vez más la percepción de incapacidad en la gestión de actividades de CJ en el liceo

Principalmente por no tener a los especialistas. Hace 3 años atrás cambiándose las horas por estudios “dirigidos”. Se implementan desde entonces talleres voluntarios incluidos deporte, arte y computación. Esto ocurre por que le pedíamos a un profesor que con sus competencias hiciera un taller, pero no era especialista. Si los hubiéramos tenido, si podrían haber permanecido en el tiempo.

En relación a la gestión para incorporar espacios de CJ en el liceo, los Directores en particular manifiestan que las instancias no se agotan en el proceder actual, existe el contacto, no solo con la UES y los sostenedores, sino también con algunas empresas

cooperadoras que pueden aportar con recursos para la contratación de posibles monitores en el futuro. Aducen una "falencia" en la gestión que se tiene como "muy presente" pero que no se ha terminado de realizar. En cuanto a las estrategias con las empresas encuentran que – por ejemplo - las Donaciones Culturales permitirían una entrada, pero sus formularios resultan engorrosas y complicados. Aparece una vez más la justificación.

Frente a los argumentos contundentemente planteados con anterioridad que imposibilitan la apertura de espacios juveniles de expresión artística - carga horaria de los docentes, limitación en las competencias técnicas, voluntad política de los AAL para llevara cabo las tareas de gestión que impulsen espacios de CJ en el liceo -, se les consulta la opinión respecto de la aparición de un Agente que se encargue de estos menesteres, es decir, un encargado al cual desligar estas responsabilidades, que se pueda encargar de la coordinación y la gestión de dichas actividades dirigidas a los estudiantes. Las respuestas en forma unánime indican la necesidad de llenar ese vacío, por los elementos extensamente mencionados anteriormente; competencias para el cargo, motivación, rol especifico, etc.

Ideal. Por que normalmente se lo pedimos al profe de educación física... generalmente sin motivación y obligado por nosotros, además sin las competencias para ese cargo

Sin duda debiera haber alguien que coordine las acciones, a los alumnos a las actividades que se hacen en las escuelas. No es una actividad para un inspector o a la jefa de UTP. Debe haber alguien específico que coordine estos espacios

Si, estoy muy de acuerdo, y que tuviera el rol de eso específicamente. Nosotros no tenemos el tiempo y falta quien se haga cargo.

Me parece muy bien, fantástico, es lo que necesitamos. Hemos creado las acciones con lo que tenemos.

Sin querer, en el imaginario de uno de los entrevistados se le impone a este Agente, otras responsabilidades que aparentemente ellos no serian capaces de llevar acabo

La idea me parece excelente... Cuando falta un alumno le pedimos a los carabineros que lo vaya a buscar, y eso sé que es peor que si lo hiciéramos nosotros o alguien que estuviera encargado.

Respecto del perfil que debiera tener este Agente, que pudiera hacerse cargo de esta responsabilidad, surgieron una serie de "fantasías", entendiendo este concepto como las imágenes y expresiones que se perciben en los entrevistados cuando se realiza esta pregunta. Lo que está claro es que quien debiera ocupar el cargo de gestar acciones para los estudiantes debe tener: nociones de juventud; ser tanto líder como creativo; comprometido, "y que le guste el asunto".

Debiera manejarse muy bien con los jóvenes, ojalá un profesional joven que se maneje con las personas y que "trabaje en poblaciones". Esta ultima frase demanda – junto a las anteriores condiciones – a un profesional de la educación ligado a las ciencias sociales y al trabajo con grupos juveniles marginales.

Básicamente, por el conocimiento del alumno debiera ser un profesor, pero preparado para eso, para gestionar, crear, inquieta comprometido, que le guste el asunto. Por que con el compromiso resultan las cosas.

Yo diría alguien de artes, un gestor cultural con iniciativa y con ganas de hacer cosas. Motivante, líder, que se relacione bien con los niños y apoderados. No es un perfil fácil de encontrar

Finalmente un entrevistado aduce a la necesidad de que este Agente posea capacidad creativa no solo para relacionarse con los jóvenes, sino para buscar los recursos necesarios para implementar espacios de expresión juvenil.

Algo interesante que aparece en algunos entrevistados es que, este personaje no se encontraría entre los AAL, y por lo mismo llama la atención que ninguno de los entrevistados mencione a alguien que conozca. Las respuesta tuvo minutos de reflexión para "imaginar y fantasear" con aquel perfil. Lo que queda claro es que para los entrevistados, no se encuentra en el mercado este profesional.

Pienso que debiera ser alguien como un psicólogo relacionado con la educación, un orientador cercano a la cultura juvenil.

Debiera ser líder y conocer a los jóvenes, creativo. Yo diría que debiera ser profesor a no ser que sea de otra profesión pero que maneje la relación de personas.

Pienso que tiene que ser un profesional joven, se me ocurre un sociólogo, ellos trabajan en poblaciones, ellos comparten y conocen realmente su realidad. Debe ser joven por las energías que se necesitan, y que sea creativo por la falta de recursos.

Nos falta una persona que busque recursos y se haga cargo de la gestión. Fíjese que hay niñas que bailen precioso, pero como se da cuenta uno de eso si no sabe. Existen concursos literarios y lamentablemente los chicos no canalizan esas energías, ahí quedan, por que no esta la persona que estimule y avance con ellos.

En relación al recuerdo que mantienen los entrevistados de aquellas gestiones que dieron resultados exitosos en el pasado en conjunto con entidades externas les cuesta recordar alguna en particular. Luego de algunos momentos son capaces de recordar trasladándose al pasado. Estos recuerdos aluden a gestiones que indican hechos o hitos importantes que se mezclan, ligados a prácticas juveniles de malabarismo, fútbol, teatro, y desarrollo de las Acles.

"... en aquel momento en que nos contactamos con la corporación y contrato a un grupo de malabaristas que estuvieron trabajando con muchos chicos y por bastante tiempo. Y también, aquella en la que el deporte en un momento fue importante.

El año 2003 cuando los chicos disputaron la final de fútbol. Luego una actividad que realizamos a comienzos del 2004 en donde se presento una obra de teatro en el liceo en la jornada de la mañana, en donde los mismos chicos organizaron esa producción, su concentración y disposición, reconociendo con atención el trabajo de los actores.

Cuando había los Acles, había encuentros entre los colegios, había maratones culturales, encuentros de teatro y deporte.

Para cerrar la entrevista se volvió en parte a la primera pregunta de este estudio que dice relación con el sentido que los entrevistados le dan a los espacios de CJ desarrollados - o a desarrollar - en el liceo y cómo ellos se ven involucrados. Frente a esta pregunta indican una serie de contenidos que recién en esta parte de la entrevista revelan como sustancial.

Se consideran estos espacios de expresión artística juvenil como importantes, sobre todo su incorporación al aprendizaje, a las oportunidades y a la sociabilidad en el liceo, como también el hecho de que ellos – los AAL – se sientan protagonistas.

Yo creo que para que sean mejores personas, más completas. Al niño de Peñalolen lo lleva a ver una obra de teatro y quedan con la boca abierta. Cabros de 14 y 16 años no han ido nunca. Cabros de 4º medio usted los lleva al centro y como si fuera la primera vez, se fija?. No tienen la experiencia.

A mi me gustaría liderar un encuentro musical ya sea de folclore de batucadas.

Brindar la posibilidad de vivir experiencias, reemplazando el rol de la familia. Tenemos que entregar los espacios donde puedan vivir experiencias encausándolos, aquellas experiencias que viven en el entorno reñidas con muchas cosas. Eso es parte del compromiso social que tenemos. Este es un rol que tiene la Educación como desafío.

Aducen la importancia de incorporar estas áreas al aprendizaje tradicional a través de las JEC como un componente fundamental para que los estudiantes logren capacidades de expresión que les son negadas en otros espacios sociales

Para el desarrollo social, cultural, de convivencia, social, sobre todo, para que el alumno sea capaz de relacionarse con los demás. La importancia que tiene que ver con las relaciones humanas. Mas que educativas y de conocimientos es la cultural, social, que es lo que mas nos falta a nosotros, con lo que podríamos discutir nuestras diferencias a través de una sana comunicación y convivencia social. Ahí esta la importancia de este tipo de actividades culturales, **más que 10 clases de biología o química.**

Que los niños se puedan expresar, donde no solo deban venir a estudiar, también su espacio de expresión. Con las JEC, **los niños no quieren más aprendizaje y necesitan mas expresión y no mas contenido, quieren otra cosa**.

Estos espacios le sirven a los alumnos para ver a la escuela como una opción donde se logran cosas pertinentes para ellos. Un espacio que sirva no solo desde lo académico, que por lo general nosotros hacemos, sino que la escuela les puede servir en su ámbito personal, buenos hermanos, buenas personas en general

Reconocen que los jóvenes que forman tienen vulnerabilidades que son complejas de revertir, y en igual forma indican las dificultades en su labor formativa

Es una cuestión de tipo escolar que lograra la atención del alumno en el ámbito liceo. Por que alumnos con estos grados de vulnerabilidad (una gran masa de alumnos en el liceo) estarían más afectos a desertar. Son alumnos que ya viene expulsados de otros establecimientos o es la ultima oportunidad que tienen y si no lo encuentran aquí lo que les queda es la deserción de todo el sistema, en ese sentido estos espacios son un aporte y un apoyo muy importante.

Relevan la inexistencia de posibilidades que tienen sus estudiantes y la posibilidad que se le presenta al liceo de comenzar a otorgárselas, entendiendo estas dificultades

El desarrollo integral del joven. Esto responde a ciertos aspectos que no se dan en el aula. El chico descubre habilidades, en la radio, con las cámaras, descubren sus vocaciones. Aquí hay chicos que están decididos a seguir carreras artísticas por ejemplo en la escuela moderna. Hay un chico que esta becado en Polonia.

Pero por el poco tiempo, esto se podría duplicar, es decir, los alumnos en cantidad debieran ser mas en estos talleres, pero estamos restringidos por horarios y la plata.

Entienden lo fundamental de una buena gestión para la facilitación de estos espacios con permanencia en el tiempo lo que revelaría la actual marginalidad en que se encuentran estas áreas, que en conjunto con las tradicionales - como el deporte – pudieran ser significativas para los jóvenes

Creo que contribuir a la humanización. En la medida que se entreguen de manera seria y sistemática y no pelotas al vuelo, contribuyen a desarrollar la sensibilidad que esta tan olvidada en este medio y sistema. Los hace crecer y aprender nuevas facetas de si mismo que los hace entender que pueden ser buenos para la música el deporte, etc.

Descubrir talentos por que existen muchos en el colegio, pero falta tiempo por que es un trabajo enorme que no podemos hacerlo nosotros. Los chicos no participan por desconocimiento. No tiene el acceso. Distinto seria si conocieran este mundo. Aquí hay alumnos que quieren seguir teatro. El problema es con la PSU. Pero no tenemos los vínculos para darles una beca o dinero con el cual puedan seguir la carrera.

Pienso que una persona vinculada con la cultura y la sociabilidad puede ver el mundo de una forma distinta, tiene apertura mental, en su vida que de otra forma no la vería, son formas de expresión y de encontrar un sentido a su vida también. Pero es complicado, aunque fundamental.

Cuando se quiso saber la opinión acerca de las perspectivas que tiene los jóvenes de ser un profesional artista, o dicho de otra manera, si imaginan ellos a sus alumnos siendo artistas

Pienso que la carencia de estos espacios hacen que ellos no se imaginen siendo artistas. Te puedo mostrar los 40 proyectos de vida y ninguno se proyecta en este ámbito. Pienso que es por que en el medio donde ellos se desenvuelven el ser un artista “es una opción que no se conoce”. No quiero ser clasista pero lamentablemente, los artistas en general de nuestro país no salen del entorno en el que estamos. Quizás el pequeño grupo que participa en estos espacios y conversa con la directora de la orquesta, pero no es una real opción. Aunque las notas en estas áreas están entre el 6.5 y el 6.7 se debe principalmente a que los niveles de exigencia no son los adecuados y que estos ramos no están hechos por especialistas, sino por maestros que enseñan de “todo un poco”.

Finalizando la entrevista se les pidió una ultima opinión respecto de este tema y a continuación colocamos en forma literal aquellas que nos parecen mas relevantes y que engloban las ideas generales.

Si comparamos cuando estaban las Acles con ahora que hay JEC, la cantidad de alumnos participantes era antes mucho mayor. Esto hoy día los mata. Ahora piensa en aquel chico de 4º medio, de aquí se va al preuniversitario y tiene menos talleres y eso es preocupante por que, ¿qué tipo de persona estamos desarrollando?, o sea, ¿solo lo cognitivo? ¿ y el desarrollo del cuerpo y del espíritu?.

"...creo que es contribuir a la humanización. En la medida que se entreguen de manera seria y sistemática y no pelotas al vuelo, contribuyen a desarrollar la sensibilidad que esta tan olvidada en este medio y sistema. Los hace crecer y aprender nuevas facetas de si mismo que los hace entender que pueden ser buenos para la música o el teatro, etc

Estoy tan sometido al horario con el liceo que no hay tiempo, hasta la lectura esta abandonada. Se ha abordado el tema del estrés a través de sicólogos. Lo desarrollo el CPIP, un curso bien extenso de un par de años más o menos lo realizo un centro de perfeccionamiento. Fue bien positivo para ver la educación desde otro punto de vista en donde se ve la educación desde el lado emocional, mundo muy desconocido. Pero esto sigue siendo teoría y en la práctica volvemos a la misma onda de siempre, urgidos por la funcionalidad, el rendimiento, el aparataje

Descubrir talentos por que existen muchos en el colegio, pero falta tiempo por que es un trabajo enorme que no podemos hacerlo nosotros. Los chicos no participan por desconocimiento. No tiene el acceso. Distinto seria si conocieran este mundo. Aquí hay alumnos que quieren seguir teatro. El problema es con la PSU. Pero no tenemos los vínculos para darles una beca o dinero con el cual puedan seguir la carrera.

Pienso que una persona vinculada con la cultura y la sociabilidad puede ver el mundo de una forma distinta, tiene apertura mental en su vida que de otra forma no la vería, son formas de expresión y de encontrar un sentido a su vida también. Pero es complicado, aunque fundamental.

PRIMERA SINTESIS

Respecto la **Participación de los distintos actores adultos del liceo en la generación de programas dirigidos a la Cultura Juvenil**, las respuestas de los entrevistados fueron bastante variadas. Al introducirnos en el tema, cobra valor el significado de Cultura Juvenil, que dice relación con que la construcción del sujeto joven popular proviene fundamentalmente de aquellos espacios de sociabilidad que se encuentran fuera del Liceo, y éste no formaría parte de las codificaciones simbólicas creadas de los jóvenes. En este sentido se percibe un "desligarse" de la responsabilidad que le cabria a los AAL en atender estas demandas, colocando como excusa las normativas – sean éstas legales o culturales – internas de la institución.

Por otro lado cuando se menciona la concepción de Expresión se manifiesta constantemente al deporte como una de ellas, sin dudar, ni diferenciar entre éste campo y otras manifestaciones como el arte, o las comunicaciones, acentuando además, la existencia del deporte como "aquel campo de expresión existente en el liceo".

Respecto de las tensiones entre Cultura Juvenil y Cultura Escolar, existirían efectivamente elementos que impiden un puente en el desarrollo de estos dos fenómenos y contradictoriamente a lo antes señalado, aducen la importancia de observar los capitales culturales con que el estudiante ingresa al liceo. Por lo general se confunden conceptualmente estos dos elementos cuando se relaciona la actividad cultural del joven afuera, y la que éste desarrolla en el mismo liceo.

En relación a la responsabilidad que le cabe a los entrevistados en potenciar iniciativas de expresión juvenil, existen fuertes diferencias; los Directores como líderes del establecimiento se abstraen y adquieren una mirada paternalista y lejana de las inquietudes de los alumnos, haciendo muy difícil concretar las manifestaciones y demandas de los estudiantes. Es más, según algunos entrevistados, cuando los jóvenes se organizan y toman en serio algunas de estas iniciativas comienzan un "largo proceso de acercamiento" a los Directores que generalmente no concluye con buenos resultados.

Existiría por tanto, un "doble discurso" por parte de los Directores acerca de su observación hecha en este tema. Se alude por un lado, al alejamiento y desprendimiento de estas responsabilidades como líder institucional - que desconoce la realidad e interesesjuveniles - y por otro lado, el alto nivel de importancia que otorgan a la cobertura y al número de proyectos que en general desarrolla el liceo.

En resumen, se establece el profundo desconocimiento y distanciamiento que existe entre los intereses de los estudiantes y el líder del establecimiento (Director), pero también la falta de observación del impacto generado producto del desarrollo de estos espacios cuando se producen. Por su parte los Docentes se quejan por la falta de interés y voluntad de Directores y Sostenedores, tomando en cuenta que las experiencias históricas en los liceos dicen relación con que estos – los Docentes – son los que por lo general se han hecho cargo de este nicho. Manifiestan la falta de recursos técnicos y humanos para el desarrollo de estos espacios de expresión juvenil.

Cuando ha habido experiencias de este tipo no solo han sido generadoras de la ocupación del tiempo libre de los jóvenes, sino también han servido como insumo metodológico para los Docentes, herramientas - que aunque en menor medida - se han ido integrando a la sala de clases, al currículo y a sus metodologías de trabajo.

Solo hubo un caso entre los entrevistados que efectivamente desarrolla desde hace años procesos de inclusión juvenil a través de la apertura de estos espacios artísticos expresivos; el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna[290]. Coincidentemente es el único establecimiento seleccionado para este estudio que no posee el Programa Liceo Para Todos y más bien se encontraría entre aquellos liceos cuyos alumnos no provienen de familias socio económicamente vulneradas. La entrevistada es la profesora de Filosofía quien argumenta más profundamente entendiendo la importancia del desarrollo de estos espacios.

Esto supone que el nivel de entendimiento acerca de la importancia de generar estos espacios juveniles al interior del liceo, no solo pasa por los recursos económicos, sino también la capacidad política, y el conocimiento social y cultural de los AAL respecto los intereses juveniles.

Los encargados de UTP manifestaron por su parte que en aquellos liceos donde alguna vez se han practicado experiencias de este tipo, las huellas que quedan en aquellos jóvenes – especialmente vulnerados que participaron en talleres - superan algunas expectativas. Estas experiencias se integran al joven como un factor protector, relevando su autoestima, mejorando su capacidad de trabajo en grupo y entendiendo mejor el mundo en el cual viven.

Respecto de las Acles, existe conocimiento relativo entre los entrevistados; los Directores efectivamente tienden a poner de ejemplo lo que aquella iniciativa ministerial significó, pero en la actualidad desconocen experiencias que hayan permanecido en forma prolongada, tanto en sus propios establecimientos como en otros de su conocimiento. Los Docentes y Jefes de UTP, por lo general también las desconocen y más bien poseen un conocimiento adquirido que le ha llegado “de rebote”, “por lo que le han contado de ellas”. Sin embargo este conocimiento o noción de las Acles en el pasado significa para ellos un periodo de construcción real de espacios de crecimiento cultural para los jóvenes que fue parte de una política educacional en donde gran cantidad de ellos participaban y se incluyeron. Este tema, a través de sus hablas, distingue un dejo de resignación y desesperanza respecto de un posible retorno de este Programa, sin ver la forma en que pudieran retomarse o actualizarse.
Frente a las actuales ofertas de espacios de expresión que mantienen los establecimientos como una continuidad de las Acles, la gran mayoría coloca el área deportiva como aquel campo líder que continúa siendo mayoritario “en participación y demanda de los jóvenes”. Este argumento se torna central una vez mas en nuestra discusión proveniente del marco teórico, pues se corrobora el supuesto acerca del interés de los directores y

[290] Este Liceo no fue seleccionado en una primera fase. Se quiso conocer – durante el proceso – un perfil distinto de establecimientos para este estudio, dado que el número de seleccionados no cubrió la muestra total, “bajándose” uno de ellos, lo que permitió que este Liceo, con características distintas, formara parte de este estudio.

equipos de gestión en cuanto que el deporte es “cuantitativa y políticamente lo conveniente”.

Finalmente cerca del 80% de los entrevistados manifiesta un vacío profundo de espacios de expresión juvenil ligados al arte y la cultura en general en sus liceos.

Respecto de la **“percepción de los actores adultos en relación con la construcción de espacios de cultura juvenil al interior del liceo**”, los directores reafirman una postura de seguridad respecto de sus proyectos educativos relacionados con Cultura Juvenil, y aunque no se sumergen mucho en estos temas, tampoco se definen como fuertes defensores.

Los docentes se comprometen mas que los directores pues en la practica realizan actividades en las cuales ven efectivamente resultados positivos.

Los Jefes de UTP ven este problema con mayor claridad, tal vez por tener una mirada externa a la sala de clases y por debajo del rol del Director lo que permitiría una mirada más “neutra e intermedia” del fenómeno. Aluden al perfil con que ingresa el estudiante al liceo, sus complejidades, las deterioradas relaciones internas y los conflictos existentes para levantar propuestas concretas relacionadas con la apertura de espacios de expresión.

Aparece la diferencia entre los Liceos Humanistas Científicos y aquellos Liceos Técnico Profesionales en cuanto a los tiempos que supone la inversión de recursos para la apertura de estos espacios. Se justifica la inexistencia por problemas administrativos y financieros. Indican que sin el tiempo ni la infraestructura necesaria no se pueden desarrollar y por tanto tampoco, el potencial del joven.

En cuanto a **“Las principales dificultades y/o potencialidades que identifican los actores adultos del liceo en el desarrollo de experiencias de expresión juvenil”**, gran parte de los Directores entienden el problema, pero no tienen respuestas, notándose su negativa al enfrentar el tema. De ello se desprende que el problema es más bien estructural concerniente a las políticas públicas encargadas de llenar ese vacío.

En su posición de líderes y coordinadores del sistema Liceo plantean implícitamente la falta de gestión y las políticas educativas en torno al tema, y de la misma forma la falta de recursos económicos, la desmotivación de profesores y alumnos, y la despreocupación ministerial.

En estas preguntas hubo gran diferencia entre los discursos, desde miradas totalmente adulto céntricas y autoritarias respecto de los límites otorgados a los jóvenes y sus expresiones; pasando por posturas algo más democráticas, hasta aquellos que mencionan que son temas relativos y de responsabilidad únicamente juvenil.

En general los Directores encuentran que la JEC impiden el desarrollo de espacios de expresión Juvenil, atendiendo, especialmente al esfuerzo que desarrollan los docentes en

la actividad general del Liceo. Sin embargo no existe una “critica directa y explícita” al sistema, como modelo que ideó la JEC desde el Ministerio.

Por su parte los Docentes tienen una noción más clara y honesta de los problemas específicos que los directores. Aluden constantemente al “empuje” que desempeñan frente a estas cuestiones y mencionan una vez mas los factores que imposibilitan el desarrollo y apertura de estos espacios - al igual que los Directores - pero con un sesgo distinto, diferenciando con mayor claridad la importancia que significa para los jóvenes este tipo de espacios.

Los Docentes mantuvieron argumentos que se diferenciaron respecto del nivel de Derechos de los jóvenes Esto sin embargo no cambia el contenido sustancial de suspercepciones mas estructurales respecto de que las reglas y normas que rigen al establecimiento dirigidas a los jóvenes - cuando se habla de la expresividad juvenil al interior del establecimiento - estarían siendo compartidas en cuanto a lo valórico y cultural entre Docentes y Directores quienes `piensan que son necesarias para establecer el orden social del establecimiento.

Finalmente los Docentes cuestionan los resultados de la Jornada Escolar Completa en cuanto que ésta suponía en su origen la ocupación de tiempos distintos en el liceo y el traspaso de contenidos integrales durante la Extensión de Jornada. Unánime es la afirmación “más de lo mismo”, pues ésta se ha transformado en un sistema que no ha variado, y que por el contrario, encuentra a todos sus actores en un Estado de agotamiento y estrés que no termina de ser atendido.

En el caso de los UTP fueron muy honestos para manifestar que un nudo importante para el desarrollo de estos espacios se encontraría en la voluntad política del Equipo de Gestión, no así, en las facultades que posee.

Los UTP resumen el Factor tiempo – como en la mayoría de los entrevistados – como aquel elemento que mayormente impide la generación de espacios de expresión. Esto, por la estructura que se aplica desde la Reforma Educativa a través de la JEC, y por lacarga horaria que tiene en su trabajo en el Liceo.

Aluden por otro lado, a un discurso mas cercano a los jóvenes en el sentido de la necesidad de crear constructos internos simbólicos que servirían para la configuración de los jóvenes como sujetos, es decir, las normas y los límites establecidas en el liceo significándolas como formas de pertenencia, ciudadanía y construcción social, la disciplina que se entrega desde el Liceo como una forma distinta e integral en su aprendizaje. En este caso se desprende en su discurso, que aunque no existen los espacios de expresión,el joven recibe – a través de las normas – un aprendizaje que no está puesto en los contenidos del Currículo. Para ellos éste sería un elemento que formaría parte de ciertos “espacios de expresión” entregado a los estudiantes por el liceo.

Finalmente los Jefes de UTP desarrollan una critica mas aguda y con los mismos argumentos de Directores y Docentes a las falencias que contiene la JEC, en cuanto a que es un modelo que repite más de lo mismo”. Sus percepciones aparecen con aspectos de

resignación, en cuanto a sentir que éste es un modelo educativo que integra más horas al currículo, pero que será muy difícil de revertir como el sistema originalmente pensado. Esto causa que los discursos tiendan a interpretar el futuro de los jóvenes con una carga de pesimismo.

En cuanto a los **"Factores que motivan a los AAL a la creación de espacios de cultura juvenil en la cultura escolar",** los Directores argumentan su impedimento a propósito de los constantes cambios de administración por parte de las Corporaciones o Sostenedores. Al parecer son mayores las posibilidades de que un Director cambie – por tanto un proyecto educativo - si cambia la administración política de la municipalidad.

Esto se suma a las diferencias generacionales percibidas relacionadas con la cultura de los jóvenes que por parte de los Directores "son difíciles de aceptar". Sus motivaciones de generar y aportar al desarrollo de Cultura Juvenil en el Liceo se instalan más bien en aquellas actividades realizadas en el pasado, con ciertas esperanzas en un cambio en el futuro.

En el caso de los Docentes se repite también la falta de motivación para el acompañamiento de las iniciativas juveniles, la falta de tiempo; aunque es posible observar en ellos la necesidad de generar espacios de este tipo. Al igual que los Directores,los Docentes dejan entrever aspectos motivacionales que se desarrollaron en un tiempo pasado y en un presente relativo, colocando paradójicamente éstas experiencias como un lugar especial en su memoria.

Los Jefes de UTP, también repiten sus argumentos; falta de recursos, falta de conocimientos y el tema JEC. Al igual que Docentes y Directores, todos en general no responden de modo personal acerca de sus inquietudes más intimas. Deviene una postura institucional muy marcada en la cual no se entiende con claridad cómo estos actores no perciben la importancia implícita en parte de su discurso y la importancia que –por otro lado – otorgan al desarrollo propio de estos espacios, incluso para ellos mismos. Es decir, espacios ya no dirigidos a los jóvenes, sino, dirigido y gestionados por y para ellos, por ejemplo, espacios mínimos para el Desarrollo Personal.

Ven en las Acles como aquel "momento" en que estos espacios acompañados de sus motivaciones personales estuvieron presentes. En algunos de ellos los recuerdos se trasladan hasta 15 años atrás como aquel momento en que se sintieron interesados, no solo con su oficio, sino también en su relación con los jóvenes.

EL Quinto Criterio indaga en **"la Importancia que le otorgan los AAL a la participación de los jóvenes en estas nuevas iniciativas, en especial aquellos en peligro de deserción"**. Por unanimidad los Directores plantean la efectividad de los canales de opinión y participación entre ellos y los Jóvenes en el Liceo, pero no se explicita con claridad cuales son los resultados de aquélla participación.

La percepción de los Directores respecto de los alumnos que mayormente participan de los talleres de expresión es que se trataría de jóvenes que poseen un perfil hiperactivo y a la vez participativo, adecuado al modelo que esperan de un alumno los adultos del liceo.

Estaría siendo un joven que le va bien en sus notas y que se lleva bien con “todo el mundo”. Esto corrobora una vez más la adecuación que buscan los Directores en “aquellosjóvenes que se puedan moldear a la contingencia institucional”.

Plantean, por otro lado, la falta de acciones culturales dirigidas a estos jóvenes, colocándolos a ellos y a sus familias como los responsables de su no participación en la oferta del liceo. Esto último instala un claro prejuicio por parte de los Directores cuando se menciona a los alumnos en riesgo de abandono escolar y se desentienden de su responsabilidad Educativa y Social respecto de ellos. En muchos casos plantean a modo de justificación, la desidia y falta de participación de los jóvenes; la responsabilidad de las familias y el problema JEC. Salvo contadas excepciones, no hubo en general opiniones autocríticas respecto de la responsabilidad de generar vínculos entre ellos - como actores líderes del liceo - y aquellos jóvenes más vulnerados y su desarrollo cultural.

En el caso de los Docentes tampoco aparecen de inmediato los resultados de su personal participación en la generación de espacios de expresión y la inclusión que permiten a los jóvenes en el diseño de éstos. Lo que realizan son consultas a modo de encuestas que generalmente desarrollan entre los jóvenes y sus demandas, las que por lo general no son otorgadas.

Aludiendo a la responsabilidad que le cabe a la familia – a propósito de su participación - caracterizan al joven como carenciado en los aspectos económicos, sociales y culturales, y producto de estos problemas los entrevistados argumentan que los jóvenes más vulnerados encuentran en el liceo un espacio de protagonismo y afectividad. “El liceo esun espacio, que mal que mal los acoge y les da formación educativa”.

Respecto de la participación por sexos de los jóvenes, permanecen los mismos porcentajes en general y también en aquellos jóvenes en riesgo de abandono escolar los Docentes plantean una superioridad masculina en deportes, mientras en artes, la participación de los grupos es más equilibrada. Explican con mayor profundidad el fenómeno de la participación juvenil indicando que, los que efectivamente participan, se toman el cuento en serio a pesar de las dificultadas para asistir.

Algunos Docentes hacen un mea culpa, a propósito de no saber observar el porqué de la desmotivación de estos jóvenes, argumentando limitadas herramientas para entender y mejorar estos fenómenos.

Los Jefes de UTP también otorgan gran importancia a la participación de los estudiantes, aunque – en algunos casos - los consideran como jóvenes problema, tanto al interior del aula como en el patio; los caracterizan en los bordes del riesgo social, generalmente de izquierda y problemáticos.

Al igual que Docentes y Directores los Jefes de UTP, corroboran las diferencias en la participación mayoritariamente masculina en las actividades del Liceo, en especial en el fútbol.

La participación de "estos jóvenes" va desde una participación mayoritaria, hasta la no participación de ninguno, ya que el modelo de participación en estos espacios de expresión requiere de otro perfil de estudiantes, para los entrevistados debieran ser los mas "responsables". Los UTP, indican a su vez que los factores que impiden o facilitan la participación provienen de los espacios extraescolares, en tanto el liceo se transformaría en aquel espacio que los transforma – a través de talleres o espacios de expresión – en protagonistas, les "impone disciplina", se preocupan por ellos, mientras que en sus casas se sienten solos y abandonados.

Finalmente la mayoría de los entrevistados, culpan una vez más a las familias de la adaptabilidad de los jóvenes al liceo y a estos espacios de expresión, cuando existen.

En cuanto a **"Las percepciones de los AAL respecto de la gestión desarrollada para la generación de espacios de expresión y prácticas artísticas en el liceo",** los directores repiten una vez mas la efectiva generación de espacios ligados preferentemente a lo deportivo como aquellos espacios de expresión juvenil que han dado mayor significación e identidad al establecimiento. Responsabilizan a la falta de especialistas y recursos financieros en la inexistencia de espacios ligados al arte.

Existen una serie de vínculos en especial con universidades y en otros casos con redes comunitarias. Se nota una preocupación por incorporar cierta capacidad de gestión que permita al liceo extender sus redes, una vez más en áreas del deporte, pero nada en campos ligados a la Cultura Juvenil. En definitiva, no existen iniciativas que permitan desarrollar proyectos conjuntos relacionados con prácticas artísticas.

Los directores refieren falencias o fortalezas en el tema de la gestión en general que emprende el liceo. Aducen que el éxito de las experiencias de gestión que han desarrollado en la generación de espacios juveniles, han sido producto del trabajo en equipo junto a Docentes y UTP, volviendo reiteradamente a recordar y colocar como ejemplo de esto al Programa Acles aquellos que lo conocen.

A éstas alturas de la entrevista el discurso ha ido tomando un giro distinto, siendo los Directores los que se manifiestan mucho mas convencidos de la importancia de la creación de espacios culturales para los jóvenes, espacios que – según ellos - debieran ser incorporados al aprendizaje escolar. Aunque no mencionan su cabida en el currículo, lo instalan como un espacio con contenidos relacionados con el aprendizaje humano, muy útil para el joven que aportaría a su convivencia social.

El en caso de algunos Docentes la profundización y mejora de la lectura literaria –ligada al Sub Sector Lenguaje - aparece como un espacio de participación juvenil importante. Para ellos la música y el deporte también aparecen ubicados en lugares de importancia dentro del desarrollo de Cultura Juvenil en el liceo, pero no perciben espacios donde los jóvenes se destaquen demasiado, sea dentro o fuera del establecimiento.

Los Docentes al igual que los directores reconocen una serie de redes con Universidades, con ciertos programas ministeriales y ofertas de privados. Estas redes están fundamentalmente ligadas a capacitaciones de los actores adultos del liceo y en muy

menor medida dirigidos a desarrollar vínculos y acciones que impacten en el desarrollo de la actividad juvenil.

Los docentes refieren a los desniveles de las competencias existentes entre ellos respecto de aplicar y desarrollar ellos mismos estos talleres, y de la misma forma a la falta de especialistas y la responsabilidad que le cabe al Sostenedor en estos temas. Manifiestan que este rol lo debe llevar a cabo un Agente externo que se integre finalmente al equipo de gestión que pueda realizar con competencias específicas éstas tareas.

En general todos los AAL requieren de la inclusión o participación de un encargado que gestione dichas actividades de CJ en el liceo. Se manifiesta en el imaginario como una especie de "salvavidas" que frente a estos nudos podría resolver muchos de los problemas que repercuten en la inactividad de Cultura Juvenil del Liceo. En relación al perfil de este profesional, opinan en forma divergente debiendo ser desde un educador, psicólogo, sociólogo animador cultural, o finalmente un gestor cultural.

Para finalizar, los encargados de UTP, reconocen – otra vez - en el deporte un importante espacio de "expresión juvenil" en el liceo. Se menciona lo minoritario y marginal de la práctica de la expresión artística. Plantean la falta de continuidad en general de redes desarrolladas por el liceo, sean de capacitación a través de Universidades, o sean en aquellos contados casos en que efectivamente se saca a los estudiantes a observar arte, o visitas a museos. De la gestión dirigida al desarrollo de prácticas artísticas expresan su profunda limitancia; entre los factores principales y largamente repetidos a lo largo de este análisis, aparecen la falta de recursos, humanos económicos, pero también la falta de iniciativa, tanto institucional como personal.

Los Docentes describen una serie de elementos que supone la importancia de generar espacios de expresión y cultura juvenil: el sentido de la pertenencia que pueden lograr los jóvenes con su liceo, el "transformarse en buenas personas"; la responsabilidad y compromiso que se crea entre los AAL y al liceo en general; la "atención" que cobran y requieren los jóvenes y su desarrollo integral; y a la incorporación de un aprendizaje complementario que permita reconocer nuevas vocaciones ligadas con áreas del arte que permitan fortalecer su profesión docente.

Al igual que los Directores, los Docentes manifiestan un interés que se contradice con sus acciones en el liceo. Aunque "tienen mas o menos clara la importancia que generaría incluir lugares de creación y expresión juvenil, no aparece en sus prácticas cotidianas esta misma idea.

Los encargados de UTP, mencionan que la finalidad de generar estos espacios es fundamental para la humanización de los jóvenes, y el aporte que significa sensibilizarlos a través de las prácticas artísticas, genera valores, descubre talentos, dándolos a conocer a través de las prácticas, serían efectivas oportunidades de participación ciudadana, y con ello permitir la posibilidad de abrirles las mentes a un mundo desconocido.

En este apartado final se desprenden fundamentalmente 3 aspectos a relevar en el discurso de los entrevistados

Una mirada paternalista

En general los entrevistados no contienen en sus discursos un habla “desde los jóvenes”. Siempre sus manifestaciones aluden a un Estado en donde ellos como los actores adultos del liceo deben “asistir y formar” a sus alumnos. Aunque existen algunos casos que “escuchan” el sentir de los jóvenes en el liceo, por lo general no es así, apareciendo las diferencias generacionales, la falta de empatía - y por otro lado - la entrega de un sentido disciplinario dirigido a los “menores” como un reforzamiento de constructos simbólicos que serían útiles al joven en el futuro.

Desprendimiento de Responsabilidad Educadora

No existe en los entrevistados una percepción autocrítica respecto del rol de educadores y su posición como formadores de sujetos jóvenes. Esto aparece cuando la gestión de los AAL se centra en un rol funcional en la mejora de los rendimientos educativos según el currículo. Aparece también la importancia que otorgan a los resultados Simce, y el mejoramiento de las capacidades técnicas instrumentales que se esperan del joven. En este sentido, la experiencia de desarrollar espacios de expresión juvenil no está siendo atendida por ellos. Las dudas y cuestionamientos de los entrevistados respecto de esta responsabilidad más integral aparecen inconclusas. Por el contrario, se alude a responsabilidades y factores que estarían instaladas en actores que se encuentran fuera del liceo.

Una desmotivación por su propio desarrollo

La carga de trabajo de Docentes - y UTP especialmente -, repercute e impacta en los tiempos existentes para realizar otras actividades fuera de currículo, entre ellas, el desarrollo y acompañamiento de iniciativas juveniles. Por lo general los entrevistados aludidos en este párrafo, resienten en forma personal esta carga de trabajo, pero también la imagen deteriorada que tienen respecto de los jóvenes en el futuro.

Nociones generales asociadas a la cultura juvenil

Aunque nuestro interés está colocado en conocer mayoritariamente el discurso de los actores adultos del liceo, quienes en definitiva serán los que con el tiempo logren – como parte fundamental de la institución - revertir el problema del vacío existente de espacios de cultura y expresión juvenil en el establecimiento, no es menor lo que los jóvenes piensan respecto de las mismas inquietudes que surgen como interrogantes para esta tesis.

Le idea de buscar entre los discursos de los jóvenes, es que éste pasa a ser un elemento mas que puede llegar a refutar o corroborar los discursos de los AAL, y desde estas hablas juveniles, sentimos que es un deber dar a conocer también las representaciones que ellos hacen de este tema, lo que vendría a ser algo así como un complemento a la critica que se le impugna al sistema educativo en general, y al liceo en particular, respecto de losderechos que tiene los jóvenes a expresarse y crear espacios de expresión como parte de su aprendizaje en su trayectoria escolar.

Los discursos de los jóvenes fueron bastante escuetos en general, ya que como lo corroboran los AAL, por lo general no existe la práctica participativa, artística o expresiva creativa en los liceos. Esto se advertirá con claridad en los próximos párrafos. Aun así, los jóvenes no dejan de crear y construir espacios donde desarrollar todo este potencial.

Al introducirnos en el tema de la Cultura Juvenil se hizo evidente que en el lenguaje juvenil no existen las mismas codificaciones que ocupan los adultos. Precisamente, éste concepto de Cultura Juvenil, demoró en ser procesado en las respuestas de los jóvenes. Sin embargo existe en gran parte de ellos mucha claridad cuando el concepto se va desarrollando en el habla.

Se indica que existirían tipos de cultura distintos entre si, y cada cual asumiría su lugar dentro de cada una de estas culturas. Por otra parte se alude a la representación lo que estaría determinando una imagen por parte de los jóvenes, de reconocerse y representarse en un lugar y tiempo especifico.

José: "...hay varios tipos de cultura. Si se habla de los jóvenes cada uno yo creo que tiene su cultura.
Camila: "....la forma de convivencia.
Marcela: ". ..la representación de los jóvenes

Luego de un largo silencio – cuestión que fue la tónica en ambos grupos y especialmente los de 3º medio - surgen respuestas que van variando en la noción de cultura. Por un lado se entiende como un acercamiento a nuestro origen cultural y la cultura ancestral teniendo para ellos un significado importante ésta relación entre cultura y juventud.Desde ahí aluden a las formas de agruparse y convivir en comunidad. Este punto corrobora tal vez la imagen de Tribus Urbanas que adoptan los jóvenes al referirse a

cultura, a los grupos y a su organización; su representación pasada y presente, y la importancia que otorgan al colectivo.

Jaime. Las raíces, saber igual poh.
Dani: como se organiza un grupo, los indígenas por ejemplo, como fueron creciendo como humanos, su forma de vida.

Finalmente esta representación se contextualiza en la imagen que los representa hoy, a través de un vestuario, el consumo cultural de la música y la manera en como actúan o expresan los jóvenes un discurso reivindicativo de la presencia.

Marcelo: como se viste, la música, como se expresan lo jóvenes, como actúan.

Respecto de la imagen o noción que tiene de las expresiones juveniles las respuestas también fueron bastante escuetas. Ya mencionamos en el marco teórico las nuevas codificaciones lingüísticas que adoptan los jóvenes en los últimos años. Esto se corrobora en sus hablas, cuando responden frases cortas, concisas pero llenas de significado.

Frente a esta pregunta, identifican la expresión y el arte como aquello que tienen mas a la mano y no - por el contrario - la imagen tradicional de la expresión; sea ésta de tipo política, o la tradicionalmente elitista ligada a la cultura dominante.

Francisco: el graffiti.
M José: la forma de vestirse

En estos dos anteriores párrafos se alude a la expresión desde una perspectiva individual. Al parecer todos los allí presentes alguna vez “se expresaron” rayando una muralla y les pertenece a todos ese “modo de representarse y ser reconocido socialmente en susgrupos desde la individualidad”. También estas frases condicionan lo que se encuentra detrás del graffiti – por ejemplo – lo que involucra a todo un movimiento social de pertenencia y expresión juvenil popular donde se encuentra la plástica, la música y la danza y un vestuario, a través del Hip Hop, allí pertenece el Graffiti.

Otra mirada que se encuentra detrás de sus palabras cuando aluden a sus modos de expresarse, está en los ritos más colectivos a los cuales dan sentido y cómo se representan a través, y desde un grupo ya constituido practicando distintos modos de expresión.

Camila: “....la conversación, la música.
Luis. “. de qué manera actúan, lo mismo que lo otro.
Esteban: “... como se dan a conocer o algo así.

Aparentemente se expresan y comunican a través del grupo y sus conversaciones. Desde los adultos generalmente se imaginan un mundo juvenil popular donde éstos “no conversan”. Existe la imagen del joven de la esquina de la calle, o del patio del liceo, “haciendo nada”. Aquí se desmiente aquel mito.

En uno de los grupo – 3º medio, los mas grandes - llamo profundamente la atención cuando se quiso saber acerca de su noción de “identidad”. El hecho de que fuera la

primera entrada – una de las primeras preguntas - creó un profundo y largo silencio, entre los asistentes. Casi en forma teatral y luego de largos dos minutos, uno de ellos llevando su mano al bolsillo extrajo su cedula de identidad y la mostró al grupo en forma muy seria, lo que al rato produjo risas en todos los asistentes.

Cuando se muestra un carné de identidad y lo que éste elemento significa para estos jóvenes, se quiere responder con lo que engloba aquel objeto simbólico y el significado concreto que tiene para ellos. Podemos plantear sin temor a equivocarnos, que muchos de ellos estuvieron "en cana" o presos en algún momento de su vida, por lo que la imagen instrumental de su cédula - en alguna medida - es lo que reconocen como "concepto de identidad".

Ramón: "...identidad es el nombre de uno.....una cosa así?

Luego comienzan a aparecer otros elementos mas significativos y relacionados, en los cuales se identifica a los jóvenes con la manera de vestirse, cuestión que ya en dos preguntas anteriores surge como "respuesta inmediata". Esto indicaría el nivel de importancia que otorgan a la imagen frente a los demás. De la misma forma dan importancia al nivel ideológico respecto del mundo que los rodea. Desde esta perspectiva la marcada diferenciación que hacen entre las "distintas maneras de pensar de cada cual", potencia desde ellos el parcelamiento y estratificación de grupos, y la existencia de una gran cantidad de Tribus y sujetos que las componen diferenciados entre si.

Marcelo: la vestimenta, la forma de pensar.
Joaquín: Todos tenemos una identidad diferente y no todos piensan lo mismo.

Como identidad juvenil también aparece una vez más la música como aquel componente que por lejos identifica a los jóvenes actualmente, que los agrupa o los diferencia. Luego respecto si comparten la idea de que los jóvenes debieran expresarse y generar espacios de cultura, y de qué forma, todos afirman que sí con sus cabezas, en silencio y solo uno de ellos plantea una de las formas de hacerlo

Jaime: Todos escuchamos diferente poh, metal, reggeton, tecno

En esta etapa del la conversación los participantes aun se sienten algo "apretados" para el dialogo. Aun ven al entrevistador como alguien con "jinetas" que viene del Ministerio y al cual se le deben responder las preguntas casi por obligación. Algo que ayudó al dialogo fue una pequeña anécdota planteada por el investigador respecto de lo que una ve fueronlas Acles a mediados de los '90. Esto facilitó que la tensión de los participantes pudiera reflejarse en un dialogo mas fluido. Esta anécdota dio paso para indagar las diferencias generacionales que observan los estudiantes. Una primera entrada para desarrollar este tema fue preguntar si sentían como importante el desarrollo de la expresión por parte de los jóvenes y el cómo lo hacen hoy día, el general de las respuestas fueron positivas.

Todos: si.
Joaquín. Juntando gente

Respecto de las generaciones pasadas, es un tema relevante en los jóvenes. Indican con toda claridad una serie de elementos que marcan las diferencias con generaciones pasadas. Aparentemente su relación familiar a entregado a través de su desarrollo y crecimiento una serie de imágenes, vivencias y conocimientos que los hacen reconocer y acordar perfectamente entre ellos estas diferencias.

Una mirada interesante es el paralelo que plantean cada vez que se refieren a una generación respecto de otra, es decir, van colocándose ejemplos que clarifican argumentalmente una época en que sus progenitores o posibles tíos mayores convivieron con sus abuelos, e inmediatamente colocan ejemplos que aterrizan la concepción de juventud en la actualidad.

Al parecer el primer antecedente dice relación con que existe efectivamente una "gran" diferencia entre una y otra generación, siendo las relaciones entre padres e hijos la que mas se repite y donde aparece la violencia como factor importante

Dani. Igual es demasiada la diferencia
Francisco: igual nos cuentan que a ellos les daban caleta, eran más estrictos con ellos.
Jaime. Igual antes les daban fletas
Francisco. A nosotros al menos nos conversan

Luego aparecen las diferencias generacionales que incluyen no solo la familia sino también las relaciones entre jóvenes populares

Carlos. Antes les pegaban con varillas. Ahora se usa la cuchilla y antes era apuro combo y mano limpia.
Juan: había diferencias en la música, en la moda
Ramón: hoy son caleta de diferentes, por que antes eran mas piolitas y ahora no. Eran mas tranquilos, ahora son mas locos.
Camila: antes se juntaban a hablar o se fumaban un pito y lo hacían piola pero ahora se hace en la calle y por Todos lados.

Ciertos temas los catalogan como tabúes que hoy día ya no los serían. También manifiestan la enseñanza recibida en el liceo respecto de estos mismos temas y finalmente mencionan la calle como aquel lugar donde estos temas "complejos" se aprenden.

José: antes era un tema tabú pero ahora no.
Elena. La mayoría de las cosas ya no son tabú. Antes no se hablaba del Sida, la droga del alcohol. Hasta en el colegio no se hablaba de sexualidad. Aquí lo empezamos a hablar de 4º básico.
Alberto: aquí no nos hacen clases de sexualidad. Una profesora que nosotros le pedimos que lo haga lo hace.
Elena: la mayoría de las cosas la aprendemos en todo caso en la calle.

Al girar nuevamente hacia el tema de la expresión introducimos la imagen que tiene del liceo y si éste permite o no espacios para aquello. En general las respuestas fueron negativas. Acá claramente se produce el choque o enfrentamiento entre CJ Y CE[291] . Marcela -claramente Punk por su pelo de color – se identifica con los jóvenes que demuestran sus modos de expresión fuera del establecimiento y a su vez, su no permisividad en él.

Marcela: por ejemplo a un Rappero no lo dejan andar con los pantalones abajo, no se puede andar como uno quiere en el colegio y es como a ellos les gusta no más. Lo miran como si fuera un marciano. A lo mejor como visto diferente no se puh, los caballeros siempre dicen oooooye míralos.
Alberto: (a Marcela) es que mañana vay a tener un trabajo y...si no cumplí.... en la pega te van a echar puh.
Marcela: y a mi no me importa.
Alberto: Y te tiene que importar por que ¿de que vay a vivir en el futuro? Y así te formai poh
Francisco: es que toda la vida no va a andar asi poh.
Dani. Si es importante. Por algo estamos acá.
Carlos: por algo estamos y por que el ambiente tampoco es malo

Al calor de la conversación comienzan a surgir algunas diferencias entre aquellos que defienden su identidad y aquellos que pudieran denominarse mas institucionalizados que ven en el futuro un "deber ser" que les estaría entregando el liceo. En ningún caso sus posturas aparecen como radicales.

Al indagar en aquellas cosas buenas que tiene el liceo de produce otro largo silencio al parecer intentando "encontrar alguna". Aluden a la paciencia de los profesores respecto de la responsabilidad de éstos y de la cantidad de alumnos de los cuales se deben responsabilizar

Jaime. La paciencia de los profes, el colegio es grande.

Todos los participantes piensan que los espacios de expresión se encuentran mayoritariamente "Afuera del liceo". Se repiten los elementos que facilitan que esto suceda. En algunos casos, los encargados del liceo no diferencian entre la pobreza de algunos alumnos los aspectos identitarios que se encuentran entre los jóvenes los cuales quieren "ingresar" a la institución. Esta es una crítica a los AAL, quienes no tendrían elementos para manejar estas diferencias

Joaquín: tenemos muchas restricciones. Por el tipo de vestimenta y hay locos que no pueden entrar como quisieran.
Francisco: de repente uno viene con zapatillas y no nos dejan entrar.
Camila. Yo tengo un compañero que no tiene zapatos de colegio y por venir con sus zapatillas tuvo el manso problema acá.

[291] Cultura Juvenil y Cultura Escolar

Alberto: eso es lo que yo no entiendo. A ellos no les influye en nada como uno venga vestido, si uno piensa con la cabeza y no con los pies.

Respecto de si existe o no tolerancia entre los jóvenes que responden a expresiones o tribus diferentes, uno de los jóvenes da una respuesta que manifiesta la imposibilidad de relacionarse.

Ramón. En cierto punto si y otros que no. Por que es como decir que se junten la barra blanca con los de Abajo.

Al indagar por los espacios o talleres que desarrolla el establecimiento, los participantes mencionan los mismos que mencionaron los AAL. En el discurso, en primer lugar se encontraría el deporte y principalmente el fútbol, posteriormente algunos espacios de arte.

Carlos: Fútbol, deporte. Había talleres antes, hacían campeonatos de básquetbol, hambolt, voleibol.
Dani: hacen también cómics, talleres de teatro.
Jaime: de música también, de danza

Respecto de la noción de Cultura Escolar sólo los jóvenes de 2º y 3º medio respondieron. Los más grandes no encontraron una respuesta después de varios minutos de espera. Mencionan a la CE ligada al aprendizaje curricular. El liceo se presenta como la institución que aseguraría un futuro principalmente ligado a lo laboral. Por otro lado aparece el "deber" de asistir al colegio por factores de aceptación social y en algunos casos para ocupar el tiempo.

Alberto. El estudio. Yo no soy nada sin estudio poh, yo quiero tener una pega buena cuando grande por ultimo. Ahora yo creo que a nadie le gusta el colegio o por lo menos venir, a nadie. Yo por lo menos vengo al colegio por que tengo que estudiar, tengo que hacer algo.
Camila. Uno viene al colegio por que tiene que salir adelante por los demás. En este país igual que en todo el mundo, si uno no es nadie, o sea, toman en cuenta el trabajo. Uno mismo tiene que tener su cuarto medio que es lo mínimo pa trabajar.

La Cultura Escolar como aquella instancia que permite desarrollar determinados aprendizajes relacionados con el trabajo, mientras, otros espacios como la calle se mencionan como espacios donde se aprenden otros tipos de aprendizajes

Camila: es que son deferentes tipos de aprendizaje. En colegio aprendo lo básico para trabajar y cosas de ese tipo.
Francisco: para eso te preparan en el colegio, para una vida de trabajo
Marcela: estando en la casa uno se da cuenta de las cosas que pasan todos los días, las noticias te cuentan todo.
Joaquín: pero eso no es asi poh, la tele miente.

La calle prepara o enseñaría - a diferencia del liceo - una parte fundamental del conocimiento individual respecto de lo social, del mundo. Los jóvenes pareciera que vieran al liceo como una caja negra a la cual se tienen que adaptar, mientras en la calle ven un espacio – aunque con riesgos – como un lugar donde no se vive necesariamente,

pero a su vez, sí se vive, es decir, no se establecen las relaciones tradicionales de una vida familiar que considera camas, comida, muebles, cosas físicas; pero en la calle se aprenderían aquellas cosas que aparentemente no se encuentran ni en el liceo ni en el hogar de los entrevistados; ese aprendizaje no se revela a través de palabras para ellos. Finalmente, seria la calle la que enseña a soportar el control social, como también cierta canalización hacia en estatus y construcción de poder.

Marcela: si pero, si tu estay en la calle te day cuenta que hay caleta de gente que no tiene plata pa que estudien sus hijos y no puede hacer nada por que no tiene plata no mas. De eso estoy hablando yo poh.
Alberto: igual enseña harto la calle si poh, lo básico, no se poh haarto poh, es que no lo puedo explicar así como así no mas poh... por que nadie vive en la calle. Creen saber lo que es la calle pero no saben. Yo tampoco se poh.
Francisco: en la calle aprendí a expresarte y si no te pasan a llevar

Volviendo al tema de los espacios expresión, que están más allá de los ramos correspondientes al currículo, manifiestan que todo el tiempo lo ocupan en la sala de clases y tienen dificultades si rompen estas reglas.

Francisco: no, estamos todo el día en clases
Camila: Cuando estamos en el patio por mucho tiempo, nos suspenden

En relación a aquellos espacios que efectivamente existen en donde participan o han participado alguna vez, relatan un desinterés por parte de ellos, sea por la inexperiencia pedagógica especializada de los docentes a cargo, sea por la falta de condiciones estructurales existentes comparándose con otros liceos. En cuanto a los contenidos de los talleres mencionan lo “poco entretenido que son”, dado que no existe la integración de los temas que a los jóvenes interesa.

Joaquín: lo que hacen en el teatro son puras cuestiones fomes
Elena: Si usted compara lo que hacen en este colegio con el Carmela, (colegio Carmela Carvajal), el liceo 1, no es lo mismo, por que son otro tipo de profesores, otro tipo de enseñanza. En ese colegio por ejemplo para hacer teatro hay una sala, y un teatro para ensayar.
Joaquín: Es que los temas, la forma de enseñar es fome.

Finalmente relatan que su asistencia diaria no tiene mayor sentido ni interés puesto que la oferta entregada por el liceo no corresponde a lo que ellos requieren, por ello su necesidad de escaparse.

Alberto: en deporte tampoco hacen nada, entonces mejor que nos despachen si no hacen nada poh

Entre los deseos o imágenes de un liceo distinto manifiestan una serie de elementos que podrían mejorar la situación actual, que no necesariamente tiene que ver con espacios de expresión y creatividad artística o similares, sino más bien la critica va por el lado de la relación alumno – profesor dentro del aula

Marcela: a mi me gustaría que me dejaran fumar aquí adentro.

Alberto: A mi me gustaría que cambiaran a los profes por que son irresponsables
Camila: Uno les pide a los profes que le expliquen la materia pero no lo hacen, a los profes hay que saber llevarlos pa que expliquen bien las cosas.

De la participación entre grupos por Género, son los hombres los que mayormente participan en el deporte y las mujeres en temas artísticos. Aluden al por qué de las diferencias corporales entre unos y otros mencionando normativas culturales impuestas en forma tácita que impiden a unos y otros participar de distintos espacios

Luis: los hombres.
Jaime: es que según de qué se trate el taller, por que las mujeres no van a jugar al fútbol.
Juan: las mujeres participan mas en los talleres de arte.
Jaime. Por que son mas femeninas poh, por que si juegan y les colocan una patá...
Dani. Es que es lo que se ve aquí. Que los hombres jueguen a la pelota y las mujeres no.
Jaime. Por que son tallares mas delicados, mas de hacer cosas, la pelota es como mas ruda...

Al retomar sus prácticas relacionadas con grupos de pares semejantes o alguna expresión artística solo uno mencionó su participación con un grupo constituido en el liceo. Los demás – la gran mayoría - mantienen prácticas más bien relacionas con la constitución de un grupo de amigos en la comunidad o territorio que no necesariamente realizan prácticasartísticas sino más bien conviven para relacionarse a propósito de otros eventos sociales. Los tipos de expresiones son bastante heterogéneas.

Dani: si. Harcord. Igual tocamos temas metal. Igual la batería me gusta. No estamos en forma constante pero llevamos como 5 meses.
Jaime. Es que donde yo vivo se juntan de todo. Regeton hiphoperos, saund.
Alberto: Yo tengo un grupo cerca de mi casa que juega a la pelota no mas.
Maria José: yo estoy empezando, me estoy metiendo en la onda del Hip Hop
José: En un grupo de batucada.
Marcela: con un grupo de amigos vamos a las tocatas

Respecto de su participación más directa en el liceo con grupos relacionados con el arte, o grupos que recuerden de haber sido reconocidos por sus expresiones artísticas mencionan por lo general grupos de música. A esto se suma la información que manejan como concepto de "lo cultural" aquella que al parecer reciben en algunas asignaturas, aquí mencionan el caso de Neruda como icono de algo importante

Dani: Nosotros no. Pro si había un grupo mas Punki pero dejaron la cagá, y eran de acá del colegio. Igual pa las cosas importantes se habla de Pablo Neruda por ejemplo.

Frente a las demandas realizadas al colegio en torno a realizar actividades artísticas relatan las dificultades con que se encuentran en este intento y los niveles artísticos de quienes han logrado mostrarse.

Marcela: no se pueden hacer tocatas en el colegio
Francisco: hicieron una tocata aquí y estuvo terrible fome, mejor irse pa la casa
Elena: los chiquillos empezaron a improvisar pero los hicieron bajar del escenario

Mencionan también la indiferencia de directores y docentes respecto de su interés y demandas relacionadas con la expresión. Vinculan inmediatamente en el discurso la generalidad de este menosprecio por parte de los AAL, su desinterés en el desarrollo docente y la distancia entre unos y otros respecto de los Derechos individualesy el romper con las normas del liceo. Aparentemente la relación entre jóvenes y docentes comienza y termina en la sala de clase traspasando de una manera relativa los contenidos de currículo

Elena: No nos pescan
Francisco: una vez intentamos pintar las paredes pero nadie pesca a nadie, esto esta hecho un desastre. Uno se les coloca a hablar a los profes y lo dejan hablando solo, siguen caminando.
Elena: uno va a hablar y lo dejan hablando solo.
Francisco: Aquí los profesores no llegan, nunca esta el inspector, a la directora nunca la vemos.
Marcela: Y cuando uno llega algo atrasado lo suspenden, pero a ellos como son profesores, nunca le pasa nada.

Cuando se les consulta acerca de cual es el factor que mas, que menos los motiva para expresarse en el liceo, la respuesta a la primera pregunta es rotunda en ambos grupos.

Todos: Nada. No nos motiva nada.
Todos. No nos expresamos (risas)

Respecto de la segunda reflexionan durante un momento y surge una motivación más bien proveniente de su responsabilidad de "ser parte" de una institución y el valor que esocobra en ellos, ya que su trayectoria escolar, no es un nicho vacío, ni en el aprendizaje, ni tampoco en el establecimiento de las relaciones de sociabilidad en el liceo. Se reconocen con ciertos grados de responsabilidad, pero prefieren el "afuera" como espacio para construirse socialmente.

Marcelo. Si igual nos interesa, pero es que no son todos iguales. A nosotros a lo mejor no nos interesa por que no lo pescamos, no sé, por que preferimos estar afuera y no estar aquí siempre en el colegio.

Imágenes asociadas al consumo cultural de lxs jóvenes

Cuando indagamos acerca del consumo cultural que desarrollan los jóvenes, surge espontánea la risa de todos a la vez. La mayoría de ellos gasta su dinero en el carrete, otros, mencionan gastos distintos. Junto con ello surgen algunos códigos cuyo significado no queda claro pero que darían a entender, consumos ligados a al consumo de drogas; "Gascoin", la bolsa".

José: ropa, carrete, drogas, plata pa salir con la polola, música.
Dani: copete, su gascoin, fotocopias
Francisco: en videos. Revistas de Graffittis. Yo gasto en pinturas.
Marcela: Yo pa un carrete tengo que tener plata, por ejemplo pal celular. A veces compro el Clinic
Francisco: Salgo con mis amigas a comer a carretear, marihuana, cigarros, la bolsa ....(risas)

De todos los entrevistados solo Dani - del grupo de los más grandes – junto a Marcela y Francisco – de los más chicos - han ido al cine alguna vez. De esto se desprende que la tecnología aporta a que este consumo se desarrolle a través del arriendo o compra de películas para verlas en la casa, tal vez como un rito del grupo de amigos, o como un gasto menor que conviene a sus ingresos. Del mismo otorgan importancia relativa al consumo de arte, ya que por recursos económicos y gustos específicos, el mercado no estaría otorgando lo que necesitan. Entre ellos también existen diferencias respecto de que "lo desconocido "es fome".

Francisco: nunca he ido a una exposición de pintura por que no me gusta, bueno. son distintos tipos de arte
Joaquín: Pero también es arte...
Francisco: pero no me gusta...
Camila: pero podis ir a exposiciones de grafitis o cosas asi poh
Francisco. Si hay exposición de grafitis si, pero esas otras exposiciones de museos no.
José: (al coordinador) Aquí nadie va a responderle eso del consumo por que nadie va **Camila**: Por que si yo tengo plata no la voy a gastar en eso, sino en algo que quiero más.
José: la Disco. La música que escucho es difícil encontrar.
Marcela: la música que yo escucho no esta en la feria del disco
Joaquín: yo prefiero ver películas en la tele, si la que está en el cine sale una semana antes poh.

De las respuestas anteriores los jóvenes relacionan su relato al ámbito laboral. Se estableció que cerca del 80% de los entrevistados estudia y trabaja para cubrir necesidades no solo del consumo, sino también en algunos casos para cubrir las solicitudes del liceo. En algunos casos está la necesidad de consumo sin embargo sus ingresos se lo impiden

Alberto: ". ...yo consigo la plata por las mías haciendo cualquier cosa.
Francisco: yo todos los días
Jaime: yo los fin de semana si poh.
Esteban: o sea yo me visto y no le hago gastar a mi mama, yo trabajo. Yo de chico, de los 9 que trabajo, uno se acostumbra poh, Todos los sábados desde chico.
Joaquín: Por que de repente son muy caras.
Marcela: la música que dan en la radio por ejemplo, es solo regaeton, esas cuestiones donde los artistas son entero románticos, por que con los sellos son terrible caros, pero lo que yo escucho no

poh, no tienen un sello y cuanto cobran por tocar....500 pesos no mas, entonces uno va mejor a las tocatas.

Los lugares donde desarrollan sus actividades relacionadas con la CJ aparecen en la casa como el lugar predilecto junto a la calle. Esto supone que a propósito de lo mencionado en párrafos anteriores, un tipo de ritualidad la manifiestan en sus hogares junto a los amigos más íntimos, y otra en la calle o en la plaza con el piño que agrupa amigos conocidos.

Dani: en la casa. Los viejos no joden por que de repente no están entonces vemos películas...
José: en la casa, de repente no juntamos y nos vamos todos a la calle
Francisco: en la plaza con un piño mas grande.

Percepciones de la gestión que desarrolla el liceo, en cuanto a abrir espacios de expresión y cultura juvenil

Respecto de la gestión que le toca al liceo llevar a cabo para permitir la participación juvenil y la generación de espacios de expresión los jóvenes están conscientes de que efectivamente se desarrollan, pero al igual que en párrafos anteriores, resultan "fomes" en sus contenidos. Describen una vez más como podrían ser.

Camila. Artes visuales y música pero son fome y uno tiene que elegir.
Joaquín: la profe de arte sabe harto, pero es fome, o sea se nota que sabe, pero es fome
Camila. Por ejemplo ahora nos esta haciendo hacer unas maquetas, pero debería hacernos otra cosa, pintar, no sé, algo que tenga que ver mas con el arte, con la arquitectura , las casas, las medidas, las caras algo diferente.
Francisco. Mas encima hacen gastar plata

En el dialogo entre jóvenes y AAL respecto de temas relacionados con la CJ, las culpas son compartidas, aludiendo a la responsabilidad de unos y otros

Joaquín: no están ni ahí
José: la orientadora, pero estuvo con licencia como 3 años.
Marcela: no hay motivación de parte de ellos.
Dani: es que aquí lo han hecho... pero nosotros somos los que no nos movemos o no nos lanzamos. Yo creo que ya deben estar aburridos de decirnos, hagan esto o esto otro...

Hasta aquí, entre los jóvenes mayores, uno de los participantes aparece como el que mayormente opina – Dani, como el único que ha participado dentro del grupo entrevistados en algún grupo artístico – parece dar a entender que su participación en grupos de música le ha permitido un entendimiento mas global del problema, le permite reflexionar acerca de otros factores que impiden el desarrollo de espacios de expresión en el liceo. Del mismo modo, su opinión aparece muy sólida - política e ideológicamente - desde la perspectiva de tener mas o menos claro su futuro, en el "qué hacer y en el cuando hacer".

Al mencionar las Acles nadie responde lo cual describe el profundo desconocimiento que tienen de este programa.

Frente a las actividades que debiera asumir el liceo fuera de los ramos curriculares las primeras respuestas aluden al cambio de los contenidos del mismo currículo. Entendemos por estas aseveraciones que no existe un conocimiento por parte de los jóvenes de otro tipo de actividades que pudieran reivindicarle al liceo

Marcela. Podrían eliminar educación tecnológica por que encuentro que no sirve pa ná. A mi me gusta por ejemplo la música por que sé tocar guitarra, y cantar. Esa materia que le digo no enseña nada pues. Podría haber música y en otra hora arte, pero que fueran clases entretenidas.
Jaime. Más deporte.
Dani. Es que con cultura general a diferencia de matemáticas uno se relaja.

Luego aparecen otros deseos que atraviesan el currículo y se transformas en demandas más generales

Joaquín: podría haber programa Debate.
Ramón: que nos dejen estar todo el día en el recreo
José. Que no fuera JEC, sino media jornada
Dani. Filosofía, cultura general.
Francisco. En ese ramo vamos a tener puros rojos. (risas).

Cuando preguntamos acerca de los derechos a ser incluidos en las actividades de expresión generadas desde los AAL se produce nuevamente un rotundo silencio. Posteriormente se hacen alusiones algunos elementos instrumentales desarrollados por los liceos para tal causa. A diferencia de lo que mencionan los AAL, los elementos que vinculan a los alumnos y que les permite participar de espacios de expresión son, según los joven, nulos.

Todos. Afirman en silencio negativamente
Elena: si hace poco tomaron unas encuestas, pero son solo pa 3º año.
Francisco: nos preguntan donde vivimos, con quien vivimos, pero no preguntan de estos temas.

Representaciones y actitudes respecto de la práctica y creatividad artística

Corroborando la inclusión de los jóvenes en el diseño de políticas institucionales que lleva a cabo el liceo para el desarrollo de espacios de expresión, resulta evidente la falta de participación de los jóvenes. En esta pregunta ambos grupo afirmaron negativamente.

Al mencionar las altas notas que se registran en los subsectores de música, artes visuales o dibujo, los jóvenes las distintas capacidades que poseen los alumnos en cuanto a que existirían algunos que son buenos para una u otra cosa. Del mismo modo describen aquellos ramos como “fáciles de sacarse buenas notas” por lo entretenido que es en algunos casos por la forma que tiene el docente de traspasar la materia

Camila. Depende, por que algunos tiene mas formas de expresarse, por que de repente a algunos los hacen dibujar, en cambio en matemáticas no saben enseñar y tiene bajas notas.

Joaquín: si nos hicieran participar como los hacen participar en arte, la matemática seria mas entretenida. Yo si comparo las notas de artes visuales con las de matemática acá tengo puras buenas notas, aca en matemáticas no tengo nada, un 7 pero uno solo.

Jaime. Es que en 2º hacen harto música, en 3º no puh.

Joaquín: es que son mas fácil que las matemáticas. Es que artes plásticas no poh, te hacen puros trabajos manuales.

Respecto de su noción de creatividad artística los jóvenes vinculan la invención o el descubrimiento espontáneo de "algo" entre otras cosas el arte.

Joaquín: inventar algo, arte.

Francisco. Hacer en el momento

Marcelo. En tareas, no sé poh. Si son diferentes las tareas pueden ser diferentes las tuyas y no siempre todos tiene la misma y la tuya va a sobresalir por que es creativa.

Dani.. En el trabajo. Por ejemplo una persona trabaja en cosas de greda por ejemplo y de creatividad.

Jaime. Dibujando.

Dani. Lo que pasa es que uno por ejemplo repite la historia y no crea. Nosotros no estamos creando, los profesores nos están creando a nosotros pa que seamos mejores.

Marcela: ". ...ya están todas las formulas hechas.

Ramón: "…. los ramos debieran ser mas creativos y uno podría inventar lo que quisiera

Mientras se trata de profundizar en este término surgen los reclamos entre los presentes respecto del comportamiento y de algunos profesores. Esto tal vez vincula sus demandas desde una sensación de rabia frente a la cual identifican con claridad aquellas figuras dentro del establecimiento que estarían reforzando una imagen represiva, mientras en otro caso, aquellas figuras que visualizan más horizontales en las relaciones. Aluden a la "falta de ...", y la responsabilidad de los AAL que tiene al respecto

Francisco: falta alguien que motive, que llegue alguien, no sé...

Joaquín: nosotros no somos el problema, son los inspectores. Nosotros no podimos disponer del colegio, ellos están a cargo, los inspectores. Pero si hacemos algo, estaría todos los días lleno el Ministerio con los inspectores de aquí (risas).

Elena. Es lo mismo cuando echan a un alumno del liceo nos dicen vayan al Ministerio, vayan, y a mi me han dicho. "yo le doy el numero".

Alberto: Pero les decís el Ministerio....y les tiembla toda la jeta poh.

Francisco. No... por que el Juan Vera conversa, y todos le entendimos, es pulento, el conversa.

Marcela: yo un día le dije a la Yupi (Inspectora) ya sabe .... por que yo pienso que ella está loca, yo la encuentro que ella esta loca, por que ella si no sabe que alguien que no está en clase, desde el 2º piso le grita..."oyeee, estay en clase.." así grita.uno le dice a la Yupi..., "¿y pa que me grita?"...pero grita igual. Pero pa qué me grita, nos dice ella...no puede hablar como persona y nos dice..¿En el colegio le enseñaron a hablar así? Y después de nuevo ::¡¡entren en la salaaa!!! Siempre anda gritando por todo el colegio. Yo le dije que la iba a ir a acusar al Ministerio por maltratar a los alumnos sicológicamente. Si una inspectora no tiene por qué empujar a un alumno, no puede, por que no puede no más poh (risas

Un proyecto de vida relacionado con la practica del arte no se reconoce como valido entre los jóvenes. Solo uno de los grupos pertenece a un liceo TP y el otro es HC. Sinembargo en ambos casos de da la misma tónica de una negación proveniente de la faltade práctica y conocimiento de estos campos. Surge el Derecho como una alternativa quese repite y que alude a la injusticia existente no solo en este campo, sino tal vez, como un factor de autodefensa social que aportaría a los jóvenes. Cuando se les preguntó a los estudiantes de su proyecto futuro estas fueron sus respuestas

Marcela: yo quería estudiar teatro, pero me di cuenta que no me ayuda en ná. Pero ahora quiero estudiar Derecho
Camila: A mi me gustaría estudiar arquitectura, me gusta todo eso, por que es creativo
Alberto: Derecho
José. Contador
Francisco. Refrigeración
Marcela. Yo quiero estudiar derecho por que veo mucha injusticia y eso me ayuda a mi futuro y ayudar a las personas que lo necesitan también.

En el segundo grupo se mencionan las careras de sicología, contador comerciante, computación, publicidad, "hacer la practica y después ir al instituto, hacer la practica y trabajar de lo que estoy estudiando". Solo Dani del grupo de los grandes tiene en perspectiva seguir una carrera artística ligada a la música.

Al finalizar la conversación y con la intención de encontrar por parte de los jóvenes el sentido que ellos ven en estos temas manifestaron como importante en la generación de estos espacios; la entretención, un nuevo conocimiento, la apertura a os jóvenes a nuevas posibilidades profesionales y finalmente al derecho a expresarse.

Joaquín: esta bien pero tiene que ser entretenido.
Todos Si.
Francisco. Si, aprender
José. Aprender entretenidamente y no obligadamente como lo hacemos
Ramón: que nos dejen expresarnos tranquilos. Pa eso yo cacho que serviría mas el arte.
Francisco. Si por que nos vamos creando como humanos
Dani. Vamos creando, vamos pensando, saber lo que vamos a hacer mas adelante
Francisco: mas espacios, más profesionales. Por que aquí todos llegan hasta 4º medio no mas. Se abrirían mas carreras para todos pa seguir estudiando.
Joaquín. La entretención en matemáticas por ejemplo, podría ser mas entretenido. Yo no entiendo la matemática que me hacen. El álgebra y eso no lo entiendo, pero si fuera entretenido capaz que si lo entendiera.

Por último, existe una mirada pesimista respecto del desarrollo del arte en el país por parte de los jóvenes. El reclamo abarca más allá del liceo lo que deja por conclusión que los jóvenes demandan y entienden los problemas más culturales existentes.

Marcela: aunque hubiera los espacios seria difícil, por que en este país no valoran esto. Claro, por que un gallo que en Chile estudia teatro, ¿cuánto gana? Ellos mismos salen reclamando que les pagan poco, hay otros que les gusta el teatro pero tiene otra profesión pa poder vivir.

Al solicitar sus opiniones para cerrar la conversación los alumnos expresan:

Ramón: que nos dejen ser
Marcela. Que nos respeten como personas por que los inspectores de este colegio no le prestan atención como a una persona mayor. A usted (coordinador) lo van a tomar en cuenta, es grande, viene del ministerio además, lo pescan al tiro. Pero si voy yo y digo, oiga profesor queremos hacer esto en esta hora por que el profesor no está, pero no nos van a pescar. Y cuando están con los apoderados se hacen los buenos.
Joaquín: pero no son todos los profes, son algunos inspectores.
José: los buenos profes conversan, se saben ganar a los alumnos y los protegen

Los discursos de los jóvenes fueron bastante escuetos en general y es evidente que al igual que en generaciones pasadas el lenguaje juvenil no es el mismo en sus codificaciones al que ocupan y han ocupado los adultos. De la misma forma el concepto de Cultura Juvenil, demoró en ser procesado en sus respuestas, sin embargo, poco a poco, los jóvenes fueron desarrollando ideas y contenidos con profundo sentido cultural.

En primer lugar, para ellos no existe la práctica artística o expresivo/ creativa en los liceos; lo que sí existen son tipos de cultura distintas, y cada joven asumiría su lugar dentro de una de estas culturas. Se refieren a la cultura con un sentido de representación social, lo que estaría determinando - por parte de los jóvenes - una cierta imagen, de reconocerse y representarse ante otros, en un lugar y tiempo específicos.

Entienden a la cultura como un origen, un "de donde venimos", un vinculo entre ellos, los grupos que conforman, y el sentido que dan a sus relaciones y su origen cultural ancestral, teniendo para ellos un significado importante ésta relación que hacen de cultura y su propia experiencia vital como jóvenes. Esto resulta muy interesante pues, aunque nunca se menciona a Mapuches u otras Etnias, su configuración como grupos sociales juveniles indica con toda claridad, el sentido de comunidad y el valor que cobra el conocer acerca de su origen en la conformación y prácticas de sus grupos.

Esta representación inicial la aterrizan y contextualizan a través de lo que para ellos cobra sentido mas tangencial; la imagen que los representa actualmente, a través de un vestuario, el consumo y práctica de la música, y la manera en cómo actúan o expresan los jóvenes su discurso reivindicativo de las presencias, o los cuerpos. Esto incluye aquello que identifican como expresión y arte, aquello que tienen más a la mano en presencia objetiva y en su capacidad de obtenerlo o desarrollarlo.

Se alude al concepto de expresión desde una perspectiva individual y la necesidad de ser reconocido socialmente en sus grupos "por y desde la individualidad". Un ejemplo de esto son los Graffittis, manifestación que se desarrollada en grupos, pero a la que cada cual integra un sello individual, los Tag. Por otro lado suman a sus expresiones sus ritos colectivos a los cuales dan sentido de identidad; carrete, conversación.

Respecto de su noción de "identidad" uno de ellos llevando su mano al bolsillo extrajo su cedula de identidad y la mostró al grupo. Esto como anécdota, nos indica el valor que cobra el objeto instrumental, y en él, la importancia simbólica de una simple cedula de identidad que para muchos de estos jóvenes que han "pasado por la cana" se transforma en un objeto con algún sentido identitario.

Luego indican que identidad es la manera de vestirse, de carretear, de ser. Existe una marcada diferenciación que hacen entre las "distintas maneras de pensar que posee cada cual". Esto estaría determinando la existencia de una gran cantidad de Tribus y a su vez las diferencias que existen entre los propios jóvenes que las componen. Aparece una vez más la música como aquel componente que por lejos identifica a los jóvenes actualmente, componente que los agrupa y que los diferencia.

Respecto de las generaciones pasadas, es un tema relevante para los jóvenes. Efectivamente existiría para los entrevistados una "gran" diferencia entre una y otra generación, siendo las relaciones entre padres e hijos la que mas se repiten en el relato, y donde aparece la violencia como un factor importante. Ciertos temas, entre una y otra generación, los catalogan como tabúes que hoy día ya estarían superados en el dialogo y relaciones de los jóvenes; sexualidad y Sida por ejemplo.

Indagando en aquellas cosas buenas que tiene el liceo, aparece la paciencia de los profesores y la responsabilidad que supone hacerse cargo de una alta cantidad de alumnos. Por otro, lado las percepciones que los jóvenes tienen respecto de los espacios de expresión y cultura juvenil que desarrolla el liceo - si éste las permite o no – se produce en sus relatos una inmediata tensión entre lo que entienden por Cultura Juvenil y Cultura Escolar.

Todos los participantes piensan que los espacios de expresión se encuentran mayoritariamente "afuera del liceo". Para los jóvenes la Cultura Escolar es entendida como aquella instancia que permite desarrollar determinados aprendizajes relacionados con el trabajo y al aprendizaje curricular. Por este motivo el liceo se presenta como la institución que aseguraría un futuro principalmente ligado a lo laboral.

Por otro lado aparece el "deber" de asistir al colegio "obligadamente", por factores de aceptación social y en algunos casos para ocupar el tiempo que en otros espacios es considerado como "perdido". Su asistencia diaria al liceo no tiene mayor sentido ni interés, puesto que la oferta entregada no corresponde a lo que ellos requieren, por ellosu necesidad de escaparse.

Desde esta perspectiva aparece la concepción de Cultura Juvenil en otros espacios, como la calle, la que se menciona como un espacio donde se aprenden otros tipos de conocimiento. La calle prepara o enseña - a diferencia del liceo - una parte fundamental del conocimiento individual del joven respecto de lo social, del mundo popular que por lo general se vincula con la pobreza. Ese aprendizaje no se revela a través de palabras específicas surgidas del relato de los entrevistados, la calle sería la que enseña a soportar esta pobreza, y en este proceso, generarse una forma que lleve hacia un cierto estatus y poder entre sus grupos.

En el tema de los espacios de expresión manifiestan que todo el tiempo lo ocupan en la sala de clases y tienen grandes dificultades si rompen las reglas de la institución cuando quieren manifestarse con iniciativas propias. Esto por lo general sucede cuando los jóvenes desarrollan tocatas musicales o eventos de su interés.

Cuando se mencionan los contenidos de aquellos espacios de expresión existentes provenientes de la oferta del liceo, relatan un desinterés por la inexperiencia pedagógica de los docentes a cargo, o por la falta de condiciones estructurales. Entre los espacios o talleres que desarrolla el establecimiento en primer lugar se encontraría el deporte y principalmente el fútbol y posteriormente algunos espacios de arte como el folclor.

De la participación entre grupos por Género, son los hombres los que mayormente participan en el deporte y las mujeres en otras actividades donde se incluyen las áreas artísticas.

De los entrevistados, solo uno mencionó su participación con un grupo artístico constituido en el liceo. Los demás – la gran mayoría - mantienen prácticas más bien relacionas con la constitución de un grupo de amigos en la comunidad que no necesariamente realizan prácticas relacionadas con arte, sino más bien, conviven para relacionarse a propósito de otros eventos sociales. Los tipos de expresiones son bastante heterogéneas.

Las demandas solicitadas al colegio en torno a realizar actividades artísticas resultan ser dificultosas y por lo general terminan sólo en el intento. La indiferencia de directores y docentes respecto de su interés de participar y canalizar las demandas relacionadas con la expresión de los jóvenes; el menosprecio por parte de los AAL; el desinterés en el desarrollo general del docente y la distancia que existe entre los Derechos de los jóvenes ysu desarrollo por parte de los AAL, son algunos factores que los jóvenes colocan como fundamentales al momento de pensar en el desarrollo de Cultura Juvenil en el Liceo; estas relaciones entre jóvenes y adultos (Jóvenes Estudiantes y AAL) comienzan y terminan enla sala de clase y muchas veces de no muy buen manera. Por estos y otros motivos elfactor que más, o que menos motiva a los jóvenes para expresarse en el liceo son

Todos: Nada. No nos motiva nada.
Todos. No nos expresamos (risas)

Los jóvenes asumen la responsabilidad que les cabe en estos problemas al “ser parte” de una institución. El liceo no es un nicho vacío, ni en el desarrollo de conocimiento, ni tampoco en las relaciones humanas, efectivamente ambas se estarían dando. Se reconocen con ciertos grados de responsabilidad, pero prefieren el “afuera del Liceo” como el espacio para construirse socialmente.

De los entrevistados la mayoría de los jóvenes - al igual como sucede con la mayoría de los jóvenes de nuestro país - , gasta su dinero en el carrete

José: ropa, carrete, drogas, plata pa salir con la polola, música.
Dani: copete, su gascoin, fotocopias
Francisco: en videos. Revistas de Graffittis. Yo gasto en pinturas.
Marcela: Yo pa un carrete tengo que tener plata, por ejemplo pal celular. A veces compro el Clinic
Francisco: Salgo con mis amigas a comer a carretear, marihuana, cigarros, la bolsa ... (risas)

El 80% de los entrevistados no conocen un cine. Los mismos otorgan importancia relativa al consumo de arte, ya que por recursos económicos y gustos específicos el mercado no estaría entregándoles lo que necesitan. Un 80% de los entrevistados estudia y trabaja para cubrir sus necesidades, no solo de estos tipos de consumo, sino también, demandas familiares y en algunos casos cubrir las cuotas y materiales que demanda el liceo.

Marcela: la música que dan en la radio por ejemplo, es solo regaeton, esas cuestiones donde los artistas son entero románticos, por que con los sellos son terrible caros, pero lo que yo escucho no

poh, no tienen un sello y cuanto cobran por tocar....500 pesos no mas, entonces uno va mejor a las tocatas.

Esteban: o sea yo me visto y no le hago gastar a mi mama, yo trabajo. Yo de chico, de los 9 que trabajo, uno se acostumbra poh, Todos los sábados desde chico.

Los lugares favoritos para desarrollar sus actividades en grupo, son la casa y la calle. Esto supone que un tipo de ritualidad la manifiestan en sus hogares junto a los amigos más íntimos, y otra manifestación sería en la calle, o en la plaza con el piño que agrupa una cantidad mayor de amigos, y amigos conocidos.

Respecto de los contenidos de los talleres existentes en el liceo, los jóvenes están concientes de que efectivamente se desarrollan, pero resultan ser "fomes"

Camila. "...artes visuales y música, pero son fome y uno tiene que elegir."
Joaquín: " la profe de arte sabe harto, pero es fome, o sea se nota que sabe, pero es fome

Al respecto los jóvenes creen que las culpas y responsabilidades en la mala gestión de actividades y talleres son compartidas por unos y otros

Joaquín: no están ni ahí
Marcela: no hay motivación de parte de ellos.
Dani: es que aquí lo han hecho... pero nosotros somos los que no nos movemos o no nos lanzamos. Yo creo que ya deben estar aburridos de decirnos, hagan esto o esto otro...

Dani es el menor de entre el grupo de entrevistados de 3º Medio, pero además, es el único que ha participado (y participaba hasta el momento de la entrevista) en un grupo artístico musical en forma permanente. Su opinión aparece muy sólida - política e ideológicamente - lo que daría a entender que en alguna medida la práctica grupal a través del arte le ha permitido – entre otros factores – observar el problema y "tener una opinión" más autocrítica y analítica que el resto de los jóvenes entrevistados.

Se preguntó a los jóvenes si conocían las Acles; nadie responde lo cual describe el profundo desconocimiento que tienen de este programa.

Frente a las actividades que debiera asumir el liceo, fuera de los ramos curriculares, las primeras respuestas aluden al cambio de los contenidos del mismo currículo

Marcela. Podrían eliminar educación tecnológica por que encuentro que no sirve pa ná. A mi me gusta por ejemplo la música por que sé tocar guitarra, y cantar. Esa materia que le digo no enseña nada pues. Podría haber música y en otra hora arte, pero que fueran clases entretenidas.
Jaime. Mas deporte.
Dani. Es que con cultura general a diferencia de matemáticas uno se relaja.

Respecto de otros deseos que incluyen al sistema educativo en general, los jóvenes mencionaron

José. Que no fuera JEC, sino media jornada
Dani. Filosofía, cultura general.

Francisco. En ese ramo vamos a tener puros rojos. (risas).

Respecto de sus imágenes y deseos de un liceo distinto, mencionan

Marcela: a mi me gustaría que me dejaran fumar aquí adentro.
Alberto: A mi me gustaría que cambiaran a los profes por que son irresponsables
Camila: Uno les pide a los profes que le expliquen la materia pero no lo hacen, a los profes hay que saber llevarlos pa que expliquen bien las cosas.

Los alumnos vinculan esta falta de espacios con el tema de los Derechos Juveniles y sienten que han sido vulnerados por que no han sido incluidos en las actividades de expresión pensadas y generadas desde los AAL; sienten la absoluta nulidad en la participación de estos espacios que estatutariamente les corresponde.

Para finalizar, resulta evidente la falta de participación que relatan los jóvenes. Las altas notas que se registran en los subsectores de música, artes visuales o dibujo, las traducen y describen como "fáciles de sacarse buenas notas" por lo entretenido que es

Joaquín: si nos hicieran participar como los hacen participar en arte, la matemática seria mas entretenida. Yo si comparo las notas de artes visuales con las de matemática.. acá tengo puras buenas notas, acá en matemáticas no tengo nada, un 5 pero uno solo.
Jaime: es que son más fácil que las matemáticas.

De la comparación que se les hizo respecto de aquellas prácticas artísticas que están incluidas en el currículo, y aquellas prácticas que se desarrollan por iniciativa de los jóvenes, resulta una paradoja, puesto que cuando existen intenciones de desarrollar iniciativas ligadas al arte y la cultura en el liceo por parte de los jóvenes, no se cuestiona - por parte de los docentes de estos subsectores - el casi inexistente apoyo del liceo para desarrollar estas actividades.

Esto daría a entender que lo que existe en el currículo esta alejado de las prácticas actualizadas de los jóvenes; o los docentes no tiene un mayor vinculo cercano con los jóvenes, o para ellos no es lo mismo el contenido artístico que enseñan en la sala de clases y aquellos que sucede artísticamente con los jóvenes en el ámbito comunitario, es decir, no estaría teniendo el mismo sentido para los docentes la enseñanza de Flauta Dulce, y apreciar la interpretación de una Quena por los músicos populares que suben a la micro.

Entre las variables trayectoria escolar y proyecto de vida relacionado con la práctica del arte, no existe un vínculo válido para los jóvenes. Esto debido a una constante negación por parte del liceo lo que deviene en una falta de práctica y conocimiento en estos campos. Surge en el relato los Derechos inhabidos que se repiten en la falta de oportunidades de participación, creación y expresión de sus manifestaciones juveniles, lo que alude a la falta de justicia que se aplica hacia ellos. Cuando se les preguntó a los estudiantes de su proyecto futuro

Marcela: yo quería estudiar teatro, pero me di cuenta que no me ayuda en ná. Pero ahora quiero estudiar Derecho
Camila: A mi me gustaría estudiar arquitectura, me gusta todo eso, por que es creativo

Alberto: Derecho

En el segundo grupo se mencionan las carreras de sicología, contador comerciante, computación, publicidad, “hacer la practica y después ir al instituto”, “hacer la practica y trabajar de lo que estoy estudiando”.

Solo Dani del grupo de los entrevistados más grandes tiene en perspectiva seguir una carrera artística ligada a la música.

Respecto del sentido que ellos le otorgan a estos temas surge espontánea la necesidad de generar estos espacios, lo que podría aportarles a su vida respecto de ser espacios ligados a la entretención, que permitan un nuevo conocimiento, apertura a los jóvenes a nuevas posibilidades profesionales, y finalmente a su derecho a expresarse.

José. Aprender entretenidamente y no obligadamente como lo hacemos
Francisco. Si por que nos vamos creando como humanos
Dani. Vamos creando, vamos pensando, saber lo que vamos a hacer mas adelante.
Joaquín. La entretención en matemáticas por ejemplo, podría ser mas entretenido. Yo no entiendo la matemática que me hacen. El álgebra y eso no lo entiendo, pero si fuera entretenido capaz que si lo entendiera.

La entrevista finaliza con algunos comentarios en donde se manifiesta una sensación pesimista respecto del desarrollo de espacios de expresión y arte en el liceo. Esto tendría sus motivos en un problema mayor, cual es, que el arte en Chile no estaría siendo ni valorado ni integrado como un elemento de desarrollo cultural en todos los espacios sociales. El reclamo abarca más allá del liceo lo que deja por conclusión que los jóvenes demandan y entienden con claridad la existencia de problemas relacionados con aspectos culturales de mayor complejidad.

EN CONCLUSION

Dando respuesta a nuestro primer objetivo específico; **percepciones y motivaciones de los Actores Adultos del Liceo ("Directores", "Docentes", "Jefes de Utp") y "Jóvenes Estudiantes" en relación a las acciones dirigidas a construir espacios de cultura artística juvenil al interior del Liceo**", podemos decir:

En cuanto a las percepciones de los entrevistados adultos, en general existe una posición de lejanía respecto de los intereses de los jóvenes. La idea de Cultura Juvenil y expresión de los jóvenes está planteada en un "doble discurso" donde se manifiesta por un lado, la necesidad de incluir y crear estos espacios para los jóvenes, pero por otro lado una defensa superficial a la inclusión de estos temas en el liceo.

Entre los entrevistados adultos existen distintos tipos y niveles de compromiso respecto de la generación de espacios dado principalmente por el acercamiento subjetivo o bien funcional hacia los alumnos. Esto es, existe un nivel de empatía con los jóvenes dependiendo del tipo de relación que se ejerce con ellos; en unos está el desarrollo de la formación practica de la docencia ejercida por los docentes, en otros existe una acercamiento más bien relacionado con la consejería vocacional (UTP), mientras que en los últimos (directores) en la casi totalidad de los casos, existe una total lejanía con aquellos intereses mas profundos y sentidos de los jóvenes, lo cual determina la diversidad en el nivel de importancia que genera la apertura de espacios de expresión juvenil y artística en el liceo.

Como justificación del bajo interés de creación de espacios de expresión se menciona el perfil con que ingresa el estudiante al liceo, sus complejidades, las deterioradas relaciones internas y los conflictos existentes entre los jóvenes y otros grupos que impiden levantar propuestas concretas en el liceo.

Aparece la diferencia entre los Liceos Humanistas Científicos y aquellos Liceos Técnico Profesionales en cuanto a los tiempos que supone la inversión de recursos para la apertura de estos espacios. Los entrevistados se justifican principalmente a partir de la inexistencia de recursos, tanto humanos como económicos que impiden la generación de estos espacios.

Respecto de las percepciones de los jóvenes y sus prácticas artísticas, no existe una total claridad ni acuerdo en el ejercicio de éstas, dado que es muy vago el desarrollo que poseen en forma sistemática en el liceo. Están concientes de que efectivamente se desarrollan en algunas ocasiones, pero les resultan definitivamente "fomes" en sus contenidos. Aluden a la falta de gestión del establecimiento para fortalecer aquellas experiencias existentes, a la falta de voluntad de generar redes con otras instituciones y principalmente a los bajos niveles pedagógicos y didácticos de los docentes en aquellas ocasiones en que estos espacios se han desarrollado.

Los jóvenes culpan a los adultos, a su desmotivación y voluntad de querer generar estos espacios, pero a diferencia de los adultos, ellos, los jóvenes, realizan una autocrítica en este tipo de procesos de construcción de espacios compartiendo las culpasy aludiendo a su propia responsabilidad en la inexistencia de la práctica artística en el liceo.

Los jóvenes otorgan un valor importante a éste tipo de prácticas por que forman parte del desarrollo de sus vidas a través de la expresión de sus sentires. Estas prácticas sin embargo las desarrollan principalmente en la calle o en el grupo de amigos en el barrio.

Por otro lado se percibe un profundo cansancio, desgano y desesperanza por parte de los jóvenes respecto de la cotidianidad en el liceo, las clases y sus contenidos, las relaciones entre pares, y entre ellos y los adultos. Sin embargo mencionan que la inclusión de áreas como el arte - entre medio de otros sectores del currículo - pueden llegar a motivar no solo su asistencia al liceo, sino también, sus notas y resultados en los aprendizajes.

En cuanto a las motivaciones de los entrevistados adultos, argumentan los constantes cambios de administración por parte de las Corporaciones o Sostenedores. Esto se suma a las diferencias generacionales percibidas relacionadas con la cultura de los jóvenes que “son difíciles de aceptar”. Sus motivaciones de generar y aportar al desarrollo de Cultura Juvenil en el Liceo se instalan más bien en aquellas actividades realizadas en el pasado, con ciertas esperanzas de volver a realizarlas en el futuro.

La falta de tiempo para el acompañamiento de iniciativas juveniles, la incapacidad de gestión, son factores que sumados a la falta de recursos antes mencionados, repercuten en las motivaciones de los adultos del liceo para generar espacios de expresión.

Por otro lado deviene una postura institucional muy marcada en muchos entrevistados, la cual no les permite visualizar la importancia del desarrollo de espacios propios de expresión, es decir, espacios ya no dirigidos a los jóvenes, sino, gestionados por y para ellos mismos.

Ven a las Acles como aquel “momento” en que estos espacios estuvieron presentes y funcionaron con éxito. En algunos de ellos los recuerdos se trasladan hasta 15 años atrás como aquel momento en que se sintieron interesados y motivados, no solo con su oficio de educadores, sino también en su relación con los jóvenes.

Describen una serie de elementos que suponen la importancia de generar espacios de expresión y cultura juvenil: el sentido de la pertenencia que pueden lograr los jóvenes con su liceo, el “transformarse en buenas personas”; la responsabilidad y compromiso que se crea entre los AAL y al liceo en general; la “atención” que cobran y requieren los jóvenes y su desarrollo integral; y a la incorporación de un aprendizaje complementario que permita reconocer nuevas vocaciones ligadas con áreas del arte que permitan fortalecer su profesión docente.

Respecto de los jóvenes, la mayoría de los participantes piensan que los espacios de expresión se encuentran mayoritariamente “afuera del liceo” lo que crea una falta de

motivación en la generación de espacios de expresión artística que forzadamente son obligados a desarrollar en los espacios públicos.

Según los entrevistados, la calle prepara o enseña - a diferencia del liceo - una parte fundamental del conocimiento individual respecto de lo social y del mundo. Los jóvenes pareciera que vieran al liceo como una caja negra a la cual se tienen que adaptar, mientras en la calle ven un espacio – aunque con riesgos – como un lugar donde se vive y construyen mecanismos sociales juveniles que permiten la expresión.

Describen el desinterés de los adultos, sea por la falta de experiencia pedagógica especializada de los docentes a cargo, sea por la falta de condiciones estructurales existentes. En cuanto a los contenidos de los talleres mencionan lo "poco entretenido que son", dado que no existe la integración de los temas que a los jóvenes interesa. Suasistencia diaria así como su participación en la creación de espacios de expresión en el liceo se ven negados, por tanto su asistencia al liceo no tiene mayor sentido ni interés puesto que la oferta no corresponde a lo que ellos requieren.

Entre los deseos o imágenes de un liceo distinto manifiestan una serie de elementos que podrían mejorar la situación actual y sus motivaciones, que no necesariamente tiene que ver con espacios de expresión y creatividad artística o similares, sino más bien, la critica va por el lado de la relación alumno – profesor dentro del aula.

Mencionan también la indiferencia de directores y docentes respecto de sus demandas relacionadas con la expresión. Vinculan inmediatamente en el discurso la generalidad de este menosprecio por parte de los AAL. Aparentemente la relación entre jóvenes y docentes comienza y termina en la sala de clase, en la cual además, se traspasan sólo de una manera relativa los contenidos de currículo.

Cuando se les consulta acerca de cual es el factor que más los motiva para expresarse en el liceo, la respuesta es rotunda.

Todos: Nada. No nos motiva nada.
Todos. No nos expresamos (risas)

Aun con esta mirada pesimista respecto de sus posibilidades de expresión, se sienten "parte" de la institución y el valor que esto cobra en ellos, ya que su trayectoria escolar, no es un nicho vacío, ni en el aprendizaje, ni tampoco en el establecimiento de las relaciones de sociabilidad en el liceo. Se reconocen con ciertos grados de responsabilidad, pero prefieren el "afuera" como espacio para construirse socialmente, eso es finalmente su mayor motivación cuando se les consulta respecto del desarrollo de prácticas artísticas.

Respecto del segundo objetivo especifico y **las principales dificultades y/o fortalezas que se observan en la apertura y desarrollo de experiencias relacionadas con el arte juvenil escolar,** podemos decir que existe una permanente negativa a enfrentar el tema por parte de los entrevistados adultos. De ello se desprende que el problema es más bien estructural y concerniente a las políticas publicas encargadas de llenar ese vacío, lo que

deviene en que no realizan una critica directa, ni a los Sostenedores, ni tampoco a sus propios colegas directivos en el Liceo.

En términos generales plantean implícitamente la falta de gestión y desarrollo de políticas en torno al tema; de la misma forma indican la falta de recursos económicos, la desmotivación de profesores y alumnos, y la despreocupación ministerial.

A nuestro entender la clave de las dificultades se encuentra en la falta de desarrollo de estas áreas al interior del liceo lo que influye directamente en un análisis más profundo acerca del tema. Por ello la gran diferencia entre los discursos de los entrevistados, desde justificaciones adulto céntricas y autoritarias respecto de los límites otorgados a los jóvenes y sus expresiones; pasando por posturas algo más democráticas, hasta aquellos que mencionan que son temas relativos y de responsabilidad únicamente juvenil, son elementos que no han sido abordados por la política pública en torno a dar reales espacios de expresión y participación en determinadas áreas a los jóvenes..

La JEC se transforma en otra dificultad para el desarrollo de espacios de expresión Juvenil, atendiendo, especialmente al esfuerzo que desarrollan los docentes en la actividad general del Liceo, en los tiempos de libre disposición. La Extensión de Jornada impulsa actividades necesariamente ligadas al currículo y fortalecimiento de las áreas tradicionalesy no así, aprendizajes ligados a la subjetividad y expresión juvenil.

En algunos entrevistados, principalmente docentes, existe una noción más clara y honesta acerca de estos vacíos. Aluden constantemente al “empuje” que desempeñan frente a estas cuestiones argumentando y relevando los Derechos de los jóvenes a expresarse en los campos del arte.

Las reglas y normas que rigen al establecimiento estrían siendo también determinantes pues generacionalmente se comparten de modo distinto las concepciones valóricas y culturales entre adultos y jóvenes; los primeros piensan que ciertas expresiones juveniles requieren la aplicación de ciertas reglas que son necesarias para establecer el orden social del establecimiento, mientras que para los jóvenes, el desarrollo de ciertas prácticas es visto como parte de sus modos de sociabilidad.

Finalmente los entrevistados ven como una dificultad los resultados de la Jornada Escolar Completa en cuanto que ésta suponía en su origen la ocupación de tiempos distintos en el liceo y el traspaso de contenidos integrales durante la Extensión de Jornada. Unánime es la afirmación “más de lo mismo”, pues la JEC se ha transformado en un sistema que no ha variado con el tiempo, y que por el contrario, encuentra a todos sus actores en un Estado de agotamiento y estrés que no termina de ser atendido. Esto necesariamente ha repercutido en levantar estrategias de apertura de espacios de expresión artística para y desde los jóvenes instalándose en un lugar marginal en el Marco Curricular de la Gestión Escolar.

Respecto de las fortalezas, éstas son reconocidas entre aquellos entrevistados que manifiestan una cercanía con los jóvenes en el sentido de la necesidad de crear en conjunto constructos simbólicos en el liceo que servirían para la configuración de los

jóvenes como sujetos. Por lo general quienes mantienen este discurso participaron, o conocieron más de cerca la experiencia de las Acles, o bien, poseen ciertas vocaciones personales relativas al campo del arte dándose una oportunidad para desarrollarlas en el liceo.

De los adultos también se desprende que el desarrollo de prácticas de expresión juvenil, especialmente artísticas fortalecen un tipo de aprendizaje que no está instalado conclaridad en el Currículo.

Respecto de los jóvenes, marcando la diferencia con los adultos, mencionan la indiferencia y falta de inclusión en aquellas oportunidades que se abre una posibilidad de desarrollar estos espacios, según ellos la gran dificultad estaría radicada en la total indiferencia, o bien, nulo compromiso por parte de los AAL para el desarrollo de estos espacios.

Respecto de nuestro tercer objetivo especifico relativo a dar cuenta de **las iniciativas y metodologías de gestión surgidas desde el Establecimiento con posterioridad a las Acles**, se repiten una y otra vez el impulso que se la otorgado casi única y exclusivamente a la generación de espacios ligados deporte como aquellos espacios de expresión juvenil que han dado mayor significación e identidad al establecimiento.

Responsabilizan a la falta de especialistas y recursos financieros en la inexistencia de espacios ligados al arte En definitiva, no existen iniciativas que permitan desarrollar proyectos conjuntos relacionados con prácticas artísticas para los jóvenes.

Los directores refieren falencias o fortalezas en el tema de la gestión en general que emprende el liceo. Aducen que el éxito de las experiencias de gestión que han desarrollado en la generación de espacios juveniles, han sido producto del trabajo en equipo junto a Docentes y UTP, volviendo reiteradamente a recordar y colocar como ejemplo de esto al Programa Acles.

A éstas alturas de la entrevista el discurso ha ido tomando un giro distinto, siendo los Directores quienes que se manifiestan mucho mas convencidos de la importancia de la creación de espacios culturales para los jóvenes, espacios que – según ellos - debieran ser incorporados al aprendizaje escolar. Aunque no mencionan su cabida en el currículo, lo instalan como un espacio con contenidos relacionados con el aprendizaje humano, muy útil para el joven que aportaría a su convivencia social.

El en caso de algunos Docentes la profundización y mejora de la lectura literaria –ligada al Sub Sector Lenguaje - aparece como un espacio de participación juvenil importante. Para ellos la música y el deporte también aparecen ubicados en lugares de importancia dentro del desarrollo de Cultura Juvenil en el liceo, pero no perciben espacios donde los jóvenes se destaquen demasiado, sea dentro o fuera del establecimiento.

Reconocen los desniveles de competencias existentes entre ellos respecto de aplicar y desarrollar ellos mismos estos espacios en forma de talleres artísticos y de la misma forma, la falta de especialistas que participen de esta gestión, aludiendo a la

responsabilidad que le cabe al Sostenedor en estos temas. Manifiestan que este rol lo debe llevar a cabo un Agente Externo que se integre finalmente al equipo de gestión que pueda desarrollar con competencias específicas éstas tareas.

En general todos los AAL requieren de la inclusión o participación de un Encargado que gestione dichas actividades de CJ en el liceo y que pueda a su vez convocar a especialistas de las áreas del arte resolviendo muchos de los problemas que repercuten en la inactividad de Cultura Juvenil del Liceo. En relación al perfil de este profesional, opinan en forma divergente debiendo ser desde un educador, psicólogo, sociólogo animador cultural, o finalmente un gestor cultural.

Para finalizar, los encargados de UTP, reconocen – otra vez en el deporte - un importante espacio de "expresión juvenil" en el liceo. Se menciona lo minoritario y marginal de la práctica de la expresión artística. De la gestión dirigida al desarrollo de prácticas artísticas expresan su profunda limitancia; entre los factores principales y largamente repetidos a lo largo de este análisis, aparecen la falta de recursos, humanos económicos, pero también la falta de iniciativa, tanto institucional como personal.

Respecto de las redes y gestión de los jóvenes por desarrollar actividades ligadas al arte, son reconocidas sus demandas no resueltas y quejas en cuanto que los adultos reiteradamente les prohíben ejecutar dichas actividades, sean estos encuentros de bandas, creación de radios, o para realizar colectas para reunir recursos económicos. En aquellas ocasiones en que se han dirigido a buscar el apoyo de directores o docentes se encuentran con que les son negadas las posibilidades y comienzan un largo camino de seguimiento a los directivos que por lo general les niegan sus iniciativas.

Estos factores propician el desgano de realizar acciones en el liceo y finalmente son realizadas en el barrio o a través del arriendo de espacios fuera del establecimiento. La negativa es permanente, más que nada por el temor existente por parte de los adultos del liceo a los perjuicios que puedan generarse de estas actividades.

Un factor determinante en la gestión y apertura de espacios en el liceo es la marginal y casi nula experiencia desarrollada en el campo del arte parte de la gran mayoría de los actores y el desconocimiento de la importancia de estas prácticas para el desarrollo de los estudiantes. Esto deviene en que muchos de los entrevistados cuando se les consultó acerca de su opinión respecto de su propio desarrollo en áreas del arte, la gran mayoría desconocía muchos de los conceptos y en mayor medida, el impacto que podría generar en su trayectoria escolar. Este desconocimiento genera un cierto desprecio por algunas áreas artísticas las cuales no les servirían como instrumento funcional en su vida adulta. Estos discursos aparecen tanto en adultos como en jóvenes.

Respecto de nuestro cuarto objetivo especifico y **la importancia que otorgan los implicados a la participación de los jóvenes en estas iniciativas**, los adultos plantean la efectividad de los canales de opinión y participación entre ellos y los Jóvenes en el Liceo, pero no se explicita con claridad cuales son los resultados de aquélla participación.

La participación de los estudiantes está – en parte - sesgada por los adultos al elegir en estos espacios – cuando existen – a la elección de jóvenes con un cierto perfil consistente en aquellos que poseen características de participación adecuado al modelo que esperan de un alumno. Estaría siendo un joven que le va bien en sus notas y que se lleva bien con "todo el mundo". Esto corrobora una vez más la adecuación que buscan, especialmente los Directores, en "aquellos jóvenes que se puedan moldear a la contingencia institucional".

En muchos casos plantean a modo de justificación, la desidia y falta de participación de los jóvenes en general, quienes como grupo mayoritario responden a la figura de jóvenes mayormente vulnerados en sus capacidades de participación y desarrollo cultural.

Las acciones tendientes a dar cabida y participación a los jóvenes consisten más bien en realizar consultas a modo de encuestas provenientes de los supuestos adultos que por lo general no corresponden a las demandas de los estudiantes, por el contrario, cuando son de interés juvenil, por lo general son espacios y oportunidades no otorgadas.

Algunos entrevistados, especialmente Docentes, hacen un mea culpa, a propósito de no saber observar el porqué de la desmotivación de estos jóvenes, argumentando limitadas herramientas para entender y mejorar estos fenómenos.

Otros entrevistados otorgan gran importancia a la participación general de los estudiantes, aunque – en algunos casos - los consideran como jóvenes problema, tanto al interior del aula como en el patio; los caracterizan en los bordes del riesgo social, generalmente de izquierda y problemáticos.

La participación de "estos jóvenes" va desde una participación mayoritaria, hasta la Nula participación, ya que el modelo de participación en estos espacios de expresión requiere de otro perfil de estudiantes, para los entrevistados debieran ser los mas "responsables". Indican que los factores que impiden o facilitan la participación provienen de los espacios extraescolares, en tanto el liceo se transformaría en aquel espacio que los transforma – a través de talleres o espacios de expresión – en protagonistas, cuya metodología les "impone disciplina", mientras que en sus casas se sienten solos y abandonados. En este sentido se nota una mirada profundamente asistencialista.

Los jóvenes ven su participación en forma dificultosa vinculándola con la falta de espacios existentes en el liceo y también en torno a sus Derechos Juveniles. Sienten que han sido vulnerados por que no han sido incluidos en las actividades de expresión pensadas y generadas desde los AAL; sienten la absoluta nulidad en la participación de estos espacios que estatutariamente les corresponde.

Para finalizar, resulta evidente la falta de participación que relatan los jóvenes. Las altas notas que se registran en los subsectores de música, artes visuales o dibujo, las traducen y describen como "fáciles de sacarse buenas notas" por lo entretenido que es

Joaquín: si nos hicieran participar como los hacen participar en arte, la matemática seria mas entretenida. Yo si comparo las notas de artes visuales con las de matemática.. acá tengo puras buenas notas, acá en matemáticas no tengo nada, un 5 pero uno solo.

Nuestro quinto objetivo especifico relacionado con **las acciones dirigidas a la creación de redes externas creadas para la ejecución de acciones relacionadas con la creación de espacios de cultura sociabilidad y arte juvenil escolar,** efectivamente existen una serie de vínculos en especial con Universidades y en otros casos, con redes comunitarias, principalmente ligadas al área del deporte. Muchos de los entrevistados laboran en liceos que han generado redes con Universidades, ofertas de privados y participación en ciertos programas ministeriales. Los objetivos de estas redes han pretendido fundamentalmente capacitar de los actores adultos del liceo en áreas del currículo, y en muy menor medida han tendido desarrollar vínculos y acciones que impacten en el desarrollo de la actividad juvenil.

La incapacidad en la gestión, o bien la falta de iniciativas, o bien la insuficiente perspectiva de desarrollo del arte en el liceo, supone una profunda falta de conocimientos de las posibles redes que pudieran generarse en conjunto con en el liceo. Así, desde prácticas profesionales de jóvenes universitarios artistas, vínculos con Casas o Departamentos de Cultura Municipales, vinculo con empresas privadas para el levantamiento de proyectosde expresión artística, vínculos con centros culturales, etc., son elementos que no se encuentran entre las prioridades de los liceos, teniéndolos claramente a su alcance.

Cuando se les preguntó acerca de la gestión o potenciaciación de redes ligadas al campo de la expresión artístico juvenil los entrevistados manifestaron gran sorpresa en cuanto vieron lo cercano y factible de realizar dichas gestiones.

Queda como reflexión en este sentido, que cuando existe una necesidad cierta por parte de los adultos del liceo, es posible realizar las gestiones para levantar y – en este caso – crear sin gastos de recursos propios, una estrategia de desarrollo juvenil en el liceo que involucre las áreas artísticas y con ello el desarrollo de estas herramientas en los jóvenes de liceos públicos.

¿Cuál es la importancia que le da el Sistema Educativo (Ministerio, Daem, Corporaciones, Establecimientos) a la generación de espacios artístico juveniles escolares como lugares de sociabilidad, expresión y creación en la actualidad?

Antes de responder esta pregunta debemos decir que la creación de estos espacios es una responsabilidad compartida por los distintos niveles del sistema.

Desde el Nivel Central las políticas implementadas históricamente han dado prioridad a los actuales contenidos curriculares considerando ciertas áreas como las más importantes de desarrollar en el joven. Los espacios relacionados con el tiempo libre u horas que están fuera de currículo, son aquellas a las cuales debieran pertenecer estas áreas del campo artístico que por lo demás - con las excepciones de las Acles entre 1994 y 1998 - no han

dado resultados que permitan integrar prácticas artísticas como política de enseñanza integral en el liceo.

Recién en este año 2006 - luego de ciertas tensiones entre los equipos ministeriales y las correspondientes administraciones políticas - es que se comienza a dar relevancia a estos temas producto – en gran medida - de las movilizaciones estudiantiles. Después de ocho años de cierta inactividad, se crea la **Unidad de Ciudadanía, Inclusión y Cultura Juvenil** en el Nivel de Enseñanza Media del Mineduc. Por ahora, sigue siendo un área en desarrollo que durante el 2007 implementara una serie de iniciativas tendientes a focalizar su gestión en liceos Preferentes (615).

Una gran tensión ha existido en los últimos años entre las Municipalidades y el Ministerio de Educación en cuanto las decisiones y cambios que ocurren en el Establecimiento. A pesar del peso político y los recursos que otorga el Nivel Central, son los Sostenedores Municipales (Alcaldes) los que deciden finalmente – a través de los encargados de Educación - aquellos contenidos que llegarán al alumno. En el ultimo tiempo, las prioridades de los Sostenedores han Estado colocadas en capacitar a los jóvenes para el trabajo, sumándose a su administración y en forma continua la creación de Establecimientos Técnicos, pues es una “demanda urgente del mercado” que llama a formar a los jóvenes con las herramientas necesarias que este mercado necesita.

Esto ha sido apoyado políticamente por los últimos gobiernos de la Concertación, lo que ha impactado en la estructura Macro Social y también directamente en los establecimientos. Esta permanente alza en la disminución de los tiempos que los jóvenes tienen para desarrollar prácticas artísticas en este tipo de Liceos, en horas que actualmente son ocupadas en perfeccionarse y desarrollar carreras cortas que imparte el Liceo, va disminuido el tiempo escolar que el joven tiene en sus dos últimos años de enseñanza - 3º y 4º Medio - para realizar actividades relativas a la Cultura Juvenil.

Por otro lado desde ninguno de los niveles del Sistema - incluidos los Sostenedores – existe reflexión crítica que analice el impacto social y cultural que va a significar la disminución de los Liceos Humanistas. Al disminuir severamente este tipo de enseñanza, disminuyen también aquellas posibilidades que existen para incorporar horas y espacios relacionados con asignaturas que están fuera del Currículo, dedicadas precisamente a áreas Humanistas, científicas o artísticas; se pierde el sentido educativo universal, por un modelo de tipo tecnócrata e instrumental.

Las JEC es un factor que a los Sostenedores les significa ciertas dificultades en la administración de establecimientos, dado que se requiere una serie de cambios que por lo general no están dispuestos a asumir, pero hasta ahora no son tales, puesto que reciben amplios recursos para que puedan seguir administrando liceos de uno y otro tipo. En este sentido, la JEC se podrían transformar en espacios para el desarrollo de actividades juveniles que liguen herramientas del aprendizaje, o donde se desarrollen actividades que demandan los jóvenes. Lamentablemente, en la actualidad se refuerzan las horas del currículo y se profundiza la práctica de los subsectores tradicionales del aprendizaje, dejando afuera otros tipos de aprendizajes más integrales y relativos a los jóvenes.

Frente a las demandas de docentes y en algunos casos de directores, los Sostenedores no les interesa mayormente el tema de la expresión de los jóvenes, menos aun la expresión artística. Al parecer se contentaría sólo con algunos logros deportivos como manifestaciones que provienen de los jóvenes.

Finalmente la responsabilidad de los liceos y de los AAL , ya ha sido evaluada en este estudio y son ampliamente conocidos los factores por los cuales no se prioriza por las áreas de arte en el establecimiento; un profundo distanciamiento y desinterés por parte de una gran cantidad de Directores, su alejamiento de la realidad juvenil y por tanto de sus intereses, y me atrevería a decir, un cierto prejuicio generacional y clasista con aquellos jóvenes mas vulnerados, los que estarían siendo preparados y formados para un mundo adulto centrado en el trabajo técnico laboral.

Los Docentes y UTP, aunque sienten que estos temas son fundamentales en el desarrollo de los jóvenes, se sienten a la vez limitados en su capacidad de gestionar y de aplicar espacios talleres relacionados con actividades artísticas. Reconocen en las Acles como el momento clave en donde se desarrollaron ampliamente estos espacios con un impacto importante en los jóvenes. Sin embargo, no tienen actualmente las posibilidades políticas de revertir en el liceo estas tendencias excluyentes por parte de los equipos de gestión, y otras veces tanto el pesimismo, el factor tiempo y el desinterés, aportan a que no puedan acompañar los intereses y procesos juveniles.

¿Existe conciencia en el Sistema Educativo acerca de la importancia que otorgan los jóvenes a los espacios de expresión en especial en aquellos Liceos de mayor vulnerabilidad y riesgo social?

Aunque se han desarrollado seguimientos y monitoreos en algunas áreas del sistema en el Nivel de Media - sea al trabajo de Gestión, de Currículo o Transversales -, en el caso de aquellas acciones desarrolladas con los jóvenes, incluidas las iniciativas realizadas en el liceo, no se había hecho ningún estudio hasta la realización de esta tesis. La última investigación fue en el año 2001 realizada por la Universidad Católica y el Componente Jóvenes del Mece Media quienes pretendieron indagar el proceso e impacto que produjeron las Acles.

Esto dice relación con el interés que ha existido por parte del Sistema en general, y la permanencia de las acciones tendientes a fortalecer estos espacios de expresión en los establecimientos en particular. Al parecer las variables, liceo publico y vulnerabilidad social, no han sido un factor determinante que permita observar la importancia de estos campos en la reversibilidad del tema de la pobreza, sumado a esto, el vacío cultural histórico que se abre al menos a tres generaciones de jóvenes que no han participado de estos espacios durante su trayectoria escolar.

No podemos hablar de conciencia en igual forma en todos los niveles del sistema, sinomás bien de voluntades políticas, estrategias y gestión de desarrollo de cultura en general,y arte en particular en el liceo publico por parte de todos sus actores. Sin duda existen algunas excepciones, pero no cambian el cuadro patético que muestran los jóvenes en relación al desconocimiento, escepticismo y en algunos casos fobia, que tienen hacia las

expresiones del arte. Esto por tres motivos principales; en primer lugar, por que no han tenido la oportunidad de desarrollar ciertas áreas de arte, y lo que conocen es a través de ciertos circulo eliticos de profesionales artistas que le son muy lejanos; en segundo lugar, medios de comunicación que tergiversan y banalizan la concepción del arte, cuyos programas son – lamentablemente - de profunda penetración en los jóvenes populares, a tal punto de ver y sentir en ellos un lugar al cual llegar para sentirse realizados. En este sentido no existe una mirada crítica hacia los contenidos de estos medios por parte de los jóvenes, ni tampoco por parte de los AAL.

En tercer lugar está el aspecto recursos, del cual los jóvenes muchas veces sabedores de la importancia del consumo y práctica del arte no tienen las posibilidades de desarrollo por la falta de recursos económicos y de gestión. Esto abarca no solo las tendencias del liceo, sino también aquellos lugares donde los estudiantes desarrollan su Cultura en la comunidad, lo que de alguna manera impacta a su vez en el establecimiento.

Si quienes administran el Sistema Educativo no poseen tampoco estos espacios de expresión y creación, sería ésta una causa de no entender la demanda juvenil?

A lo largo de este estudio se pudo constatar que los AAL no poseen espacios ni tampoco prácticas relacionadas con el arte como vocación. Los factores que impiden estos espacios son el tiempo y el desinterés en la mayoría de los casos. Sin embargo surge un segundo discurso que establece la necesidad de tener espacios de desarrollo personal que paradójicamente involucran aspectos ligados a los campos de la arte, tales como el teatro, la relajación, la danza y el trabajo corporal.

El hecho de que los entrevistados adultos no desarrollen este tipo de prácticas, obviamente impide que tengan una noción de su significado. Lo que pretendo decir, es que mientras en el liceo no se comience a desarrollar un espacio para docentes, y funcionarios en general, siempre se establecerá un sesgo en la comprensión que puedan tener de las prácticas artísticas de los jóvenes y su propio conocimiento empírico del tema.

¿Cuál es la oferta ministerial, municipal y del establecimiento que hoy se le ofrece al joven como espacio donde depositar su capacidad creativa y lúdica?

Actualmente son muy pocas las ofertas efectivas que se desarrollan en estos tres ámbitos. Desde la aplicación de las Acles, el programa que trató de impulsar estas actividades fue el LPT, colocando sin embargo el acento en la reinserción escolar, más que en la expresión y ciudadanía juvenil. Mencionamos que la Unidad de Ciudadanía, Inclusión y Cultura Juvenil del Ministerio, estará a cargo de observar y aplicar políticas dirigidas a llenar estos vacíos entre el 2007 y el 2010. Para ello durante el primer año implementará mesas de trabajo Inter. Ministeriales (Cultura- Trabajo- Hacienda) para incorporar en conjunto programas y proyecto tendientes a abordar estos temas.

El municipio como Sostenedor realiza muy pocas iniciativas respecto de facilitar espacios de expresión en los Liceos, más bien otorga recursos a los jóvenes de sectores comunitarios dejando esta responsabilidad a los Directores y Equipos de Gestión que debieran a través de los PME incluir este tipo de iniciativas. En resumen los Sostenedores dejan la responsabilidad al establecimiento y al Ministerio en cuestión de recursos.

Finalmente en algunos establecimientos existen algunas iniciativas de desarrollo de prácticas artísticas y expresivas en general. Pero en la mayoría de los liceos, esto no está sucediendo. Es el deporte al que se le otorga mayor importancia por cuestiones prácticas y por que generalmente en el liceo existe la figura del profesor de educación física que puede generar actividades deportivas más allá del currículo.

¿En que lugar de la agenda se encuentra este tema en las reuniones de los equipos de Gestión de los Establecimientos?

Esta investigación arroja una serie de datos indiscutibles, entre ellos, la importancia mínima que en especial los Directores como parte del Equipo de gestión y Lideres del Liceo, colocan a estos temas. Esto indica que en la agenda del establecimiento no se encuentra este tema y solo aparece en un "doble discurso" como algo de suma importancia al cual no han sabido valorar. Esto tiene sentido con el nivel y tipo de relaciones que existe en el liceo entre los AAL en especial entre estudiantes y docentes al interior del la sala de clases. Se entiende y se forma a los jóvenes, desde áreas sumamenteestructuradas en donde el campo del arte es inexistente, y en donde la didáctica pedagógica - que involucre tendencias del arte - , también estaría invisibilizada, sea por factor de tiempo docente para capacitarse, sea por falta de motivación, sea por falta de especialización.

Por otro lado la no Actualización en temáticas de juventud impide una observación mas clara de los intereses y problemas juveniles por parte de los AAL. Esta nueva paradoja cuyo significado está en que si, el objeto final del liceo es el estudiante, se daría a entender que los recursos humanos (AAL) que son parte de esta formación del joven, yque influyen en directamente en la trayectoria escolar, estarían desarrollando una labor sesgada en cuanto a desarrollar en el alumno solo una formación relativa a los aprendizajes ligados al currículo, y no utilizando los contenidos de las áreas transversales edonde se incluyen temáticas relativas a las relaciones internas entre los actores adultos y jóvenes, entre los vínculos que apoyan al estudiante en temas vocacionales y finalmente en temas relativos a la cultura juvenil en tensión con la cultura escolar.

¿A través de qué prácticas artísticas los jóvenes han sentido a la institución como una figura con la cual identificarse?

Son muy pocas las oportunidades en donde los jóvenes han sentido como parte de ellos a su liceo. Son más bien las prácticas deportivas la causa de que jóvenes y AAL puedan identificarse con el establecimiento. Últimamente el Programa Debates también a significado un nexo entre los jóvenes y su liceo, pero ambas, deporte y Debates, desde

una perspectiva competitiva. Respecto de instancias de Encuentros o Intercambios de experiencias artísticas, las ocasiones son casi nulas en los liceos entrevistados.

¿Desde qué principios surge la oferta deportiva como la poseedora del mayor nicho de demanda por parte de los jóvenes? ¿Cual es el sentido de inyectar tantos recursos en esta área a diferencia de las áreas de expresión y arte en los liceos?

Ya hemos mencionado que el deporte ha sido un campo predilecto a la hora de invertir en recursos dirigido a los jóvenes. Estas decisiones no solo han sido dirigidas al campo escolar, sino que también ha habido políticas que incorporan como un campo social propio en muchos fondos publico sociales que permiten fortalecer en la comunidad la creación de espacios deportivos. No habría nada de malo si estas políticas fueran acompañadas de "un sentido" al ser incorporadas a las distintas poblaciones sociales, entre ellas, el liceo. No da lo mismo entregar una canasta deportiva a cada establecimiento, con la cual los estudiantes puedan entretenerse en sus tiempos libres, que definir una política deportiva que avance en el desarrollo de talentos y apertura a otros campos del deporte más allá del fútbol como podría ser los deportes blancos.

Sin duda la diferencia entre la cantidad de recursos que se entregan a deporte y a cultura en los liceos, pasa, por un tema de voluntad política. Si imaginamos a miles de jóvenes haciendo teatro, danza, graffiti, música, etc., al interior y exterior del establecimiento, no dudaría en decir que esos jóvenes serían sujetos más críticos y analíticos al sistema educativo, se permitirían observar al mundo en forma distinta al deportista y generarían un cambio no solo al interior del Liceo, sino también en la estructura social. En resumen, es mucho mas fácil desarrollar factores protectores de quienes practican el arte, que quienes practican el fútbol, el básquetbol o el atletismo. En el mundo popular es mucho mas fácil perderse en la vulnerabilidad social si juegas a la pelota que si haces teatro; y ésees un elemento político comprobado.

¿**La variable cuantitativa influye a la hora de decidir abrir espacios de deporte o arte entre los que se ofertan?**

El estudio arroja suficiente información que corrobora esta afirmación. Efectivamente los Directores entrevistados mencionan esta realidad, en cuanto que es mucho más fácil y barato conseguir recursos para balones o implementación deportiva, que, implementación artística. Por lo general ésta última solo es generada en ocasiones desde los Centros de Apoderados para una presentación una vez al año, mientras que para el deporte existe anualmente una canasta que es entregada a cada establecimiento dentro de políticas de gobierno que así lo establecen.

Cuando existe una política publica destinada a desarrollar el área deportiva, muchosjóvenes se suman por que no existen otras posibilidades de ocupar su tiempo. El deporte, en especial el fútbol, en los últimos años se ha hecho bastante masivo por los factores conocidos y esto ha significado que efectivamente muchos de ellos practiquen determinados deportes en el liceo. El arte decididamente no ha sido desarrollado, por tanto, aquellos espacios en donde existen talleres, son mínimos los participantes por que no se ha fortalecido con recursos en este campo. Por otro lado, si lo que se persigue es

cobertura, no se han incluido especialistas que manejen características de masividad en algunos de los campos artísticos, salvo, en aquellos establecimientos donde se han generado talleres de circo, donde son muchos los estudiantes que participan.

¿Cuáles son los canales que ocupa el establecimiento para financiar los talleres de arte?

Al principio fueron recursos ministeriales, a través del programa Acles, luego existieron recursos a través del programa Liceo Para Todos, que en menor medida provoco el desarrollo de iniciativas juveniles. Los entrevistados mencionan que los recursos, "las contadas veces que lo requieren" provienen de los Centros de Padres y Apoderados, para cubrir necesidades de vestuarios, difusión en muestras de teatro o danza principalmente.

¿Se sienten motivados los profesores hoy día para desarrollar talleres de arte con aquellas metodologías que poseen?

Existe una sensación de desgano pesimismo y resignación entre los Docentes cuando se mencionan estos temas. Para ellos el cambio de jornada ha significado un mayor tiempo en la inversión de su trabajo docente, y esto a ido generando un estrés laboral genaralizado, un alza en la solicitud de licencias medicas, lo que impacta en su falta de participación, y también - en gran medida – en su desmotivación profesional.

En este sentido, cuando a uno de ellos le motiva desarrollar un taller artístico se encuentran limitados metodológicamente por que en la universidad no han obtenido estas técnicas y por otro lado, la demanda juvenil ha ido variando en exigencias, lo que les impide hacerlo como se hacia antes, "con las herramientas que se tenían no mas". La motivación para hacerlo ha ido también en disminución. Hasta hace unos años existía una diferencia entre los docentes a querer integrarse en actividades "extraescolares o extra programáticas", sea por que había un recurso económico, o ya sea por que ciertamente eran espacios de su interés. Eso hoy día sucede, pero en muy menor medida.

Efectivamente el sistema educativo en general no adopta como una prioridad las actividades de sociabilidad, expresión y creación del joven como complemento fundamental en su proceso de desarrollo y aprendizaje escolar.

Los Establecimientos de sectores pobres no poseen en sus equipos de gestión las capacidades técnicas para generar redes y proyectos autónomos que posibiliten la participación y la creación de espacios para los jóvenes en las áreas de expresión artística y espacio de creación.

Los jóvenes encuentran en la calle y espacios públicos los lugares de libre expresión y creación pues estas significaciones no cobran valor ni son incluidas en la mirada institucional y adulto céntrica del establecimiento.

Existe una gran tensión y un habitus distinto, en los discursos de los distintos implicados, jóvenes y el establecimiento al referirse a las significaciones y sentidos simbólicos que se le otorgan al tema la cultura el arte y expresión juvenil escolar.

Finalmente, no existe el desarrollo e inclusión de algunas áreas del arte (danza, teatro, pintura, literatura) como soporte creativo y artístico en la malla curricular con evaluaciones al mismo nivel de las áreas clásicas, que complementen el aprendizaje y desarrollo del sujeto joven popular en su proceso de escolaridad, en gran medida, por que existe un modelo educativo que históricamente ha marginado estas áreas. Por otro lado nuestra sociedad construida culturalmente permite el desarrollo de profundos prejuicios relativos a las prácticas artísticas de los jóvenes, los más importantes tiene que ver con un prejuicio de Género y también de Clase.

Aunque este estudio pretendió incursionar muy especialmente en el Estado en el cual se encuentran las prácticas artísticas al interior del liceo, no se generaron con mayor profundidad algunas respuestas relativas, por ejemplo, a las particularidades de cada área; teatro, danza, literatura, etc. Esto dado que la falta de práctica, impide tener una mirada especifica respecto de esto.

Una autocrítica frente a este estudio se encuentra en la mirada previa, es decir, tal vez una entrada mas pertinente hubiera siso acudir a aquellos liceos públicos que han desarrollado efectivamente una practica en la apertura y desarrollo de estos espacios de arte, y no aquellos que por su condición de vulnerabilidad – tanto de recursos humanos como de gestión – han marginado estas áreas al interior del liceo.

PISTAS ESPECIFICAS

Generar políticas educativas que impulsen el desarrollo de espacios de expresión artísticas como una prioridad al interior del liceo que permitan a su vez el fortalecimiento del currículo a través de los Planes y Programas de Estudio, así como a través de los Programas Transversales, generando e impulsando la participación e inclusión de la expresión creativa de los jóvenes en el Liceo Publico.

Incluir en la Gestión del establecimiento programas relativos a la creación de espacios permanentes de expresión artística en la Jornada Escolar Completa ampliando aquellos espacios existentes de las Horas de Libre Disposición.

Posibilitar la inclusión de un Agente en el Liceo Público encargado de realizar actividades y desarrollar Redes Inter. Sectoriales y Locales que permitan la generación de estrategias de desarrollo de espacios de expresión artística juvenil escolar.

Generar mecanismos de capacitación docente en Actualización Juvenil que permitan innovar en metodologías educativas relacionadas con el campo artístico que fortalezcan el currículo, así como la participación de los estudiantes en los diseños de los programas educativos relativos al tema.

Estimular la investigación social en el campo de las prácticas artístico juveniles escolares de sectores populares que permitan dar pistas del sentido que hoy otorgan los jóvenes a su trayectoria escolar juvenil y su influencia en la dinámica social, es decir, fortalecer y estimular la participación de los jóvenes en espacios de expresión como parte de la construcción de sujetos generadores de acciones no solo en el ámbito establecimiento, sino también, en el espacio local. En este sentido me parece relevante que investigaciones futuras indaguen en temas que no alcanzaron a ser abordados en este tesis relativas a indagar en; la gestión interna del liceo en cuanto a la generación de espacios de expresión artística; capacidades técnicas que poseen los docentes para acompañar y enseñar a los jóvenes en las distintas áreas artísticas; experiencias exitosas que han adoptado algunos establecimientos en función de las experiencias Acles; experiencias que se hayan realizado en las comunidades locales desde las expresiones artísticas experimentadas por el Liceo, etc.

Facilitar Encuentros y Seminarios a nivel escolar y cultural donde se incluyan reflexiones concernientes a los procesos sociales juveniles – en los campos de acción y cambio social - relevando el campo del arte como una posibilidad real de cambio y mejoramiento de la calidad de la educación chilena.

BIBLIOGRAFIA

ABARCA, HUMBERTO (1996) "Viaje al centro de la Jungla: el discurso juvenil sobre el futuro". Proposiciones Nº 27. Santiago. Ediciones SUR.

AGUILERA, OSCAR (2003) "Tan jóvenes, tan viejos. Los movimientos juveniles en el Chile de hoy". Café Diálogos. INJ, INTERJOVEN, GTZ

ALVES MATTOS, L. (1996)"Compendio de didáctica general". Kapelusz, Buenos Aires.

AGAMBEN, C (1998) Homo Sacer. I: "El poder soberano y la nula vida, Valencia, Pre-Textos.

ANDERSON, G y COLS (2002) "Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela"

ARENDT, H. (1993) "La condición humana". Barcelona, Paidós.

ARENDT, H. **(2002)** "La vida del espíritu". Barcelona, Paidós

ARON, S (1994) "Vivir con otros". Programa de desarrollo de habilidades sociales. Editorial Universitaria.

AYMERICH, C. (2000) "Pedagogía de la expresión". Editorial Ñaque, Barcelona.

BARBERO-MARTIN, J (2002) "La educación desde la comunicación". Santa Fe de Bogotá. Editorial Norma.

BELLEI, CRISTIAN (2000) "Educación media y juventud en los noventa" Ultima Década. Ediciones Cidpa. Viña del Mar.

BERNSTEIN BASIL (1973) "Estudios técnicos para una teoria del lenguaje". Paldin, Londres.

BERTALANFFY, L.V. (1971) "Teoria General de Sistemas". Instituto Librario Internationale. Milan.

BRUNNER, JOSE, J (1998) "Globalización Cultural y posmodernidad". Fondo de Cultura Economica.

BECK, U (1998) " La sociedad del riesgo". Paidós. Barcelona.

BARBARAS, R (1992) "De la phenomenologie du corps à l'ontologie de la chair". Paris. Goddar y Labrune editores.

BONNEWITZ, PATRICE (2003) "La sociología de Pierre Bourdieu". Nueva Visión. Madrid.

BOURDIEU, P (1998) " Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. México. Siglo XXI.

BOURDIEU, P (1988) " La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus. Madrid.

BOURDIEU, P y J.C. PASSERON (1977) "La reproducción". Laia. Barcelona.

BOURDIEU, P y J.C. PASSERON (1967) "Los estudiantes y la cultura". Labor. Barcelona.

BOURDIEU, P (1997) "Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción". Anagrama. Barcelona.

BOURDIEU, P. (1999) "Los excluidos del interior. En la miseria del mundo". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

BRIONES GUILLERMO (1989) "Métodos y técnicas de investigación para la educación y las ciencias sociales". PIIE, Bogotá. Colombia.

CHARLOT, BERNARD (2000) "Da relacao com o saber. Elemntos para una teoría". Porto Alegre. Editorial Artemed.

CORTEZ, FLAVIO (1995) "Jóvenes pobres en Chile: nadando en la modernidad y la exclusión". Ediciones Ultima Década, Cidpa.

CYRULNIK, B (2002) "El encantamiento del mundo". Barcelona. Editorial Gedisa.

COSTA, PEREZ ORIOL., PEREZ TORNERO, J. M. y TROPEA, F (1996) "Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia". Barcelona, Paidós. (2003)

DAMASIO, A. (1996) "El error de Descartes", Barcelona, Mondadori.

DELGADO y GUTIERREZ (1995) "Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en las ciencias sociales". editorial Síntesis. Madrid.

DEL PICÓ, JORGE (1994) "Perspectivas históricas de la política de juventud". Primer informe nacional de juventud, Instituto Nacional de la Juventud. Santiago.

DELEUZE, G (1999) "Conversaciones". Valencia. Edit. Pre Textos.

DERUET, J (1992) "Ecole et justice". Ed. Métaillié. Paris.

DIJK, T. V. (1992) "Texto y Contexto. Exploraciones en las semánticas y pragmáticas del discurso" Longman. London.

DUARTE, C (1994) "Juventud popular. El rollo de ser lo que queremos y ser lo que nos imponen". Ediciones LOM. Santiago.

DUCH, L l y MELICH, J. C (2003) "El aprendizaje simbólico del cuerpo". Revista Complutense de Educación.

DUPRIEZ, V (1994) "L'innovation pedagogique:analyse des conditions organisationelles de son implantation". Memoria de ciencia complementaria y psicopedagogía. Lovaina – la – Nueve.

DUBET FRANCOIS, y DANILO MARTUCCELLI (1998) "En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar". Losada. Buenos Aires.

DURKHEIM, E (1964) "La acción social y los límites de la sociología positiva".

DREYFUS, H y RABINOW, P (1984) " Michele Foucault. Un parcopurs philosophique au-delà de l' objetivité et de la subJECtivité, Pris. Gallimard.

ERRAZURIZ, HERNAN (1994) "Historia de un área marginal". La enseñanza artística en Chile,1797 – 1993. Ed. UC. De Chile.

ERRAZURIZ, LUIS y Otros (1985) "100 años de educación artística en Chile". DIUC. Investigación UC. De Chile.

ERRAZURIZ, LUIS (1990) " Educación por el arte en Chile". Revista de Educación Mineduc.

FEIXA, CARLES (1999) "De jóvenes bandas y tribus". Barcelona. Ariel.

FERRANDO, IBÁÑEZ y ALVIRA (2000) "El análisis de la realidad social; métodos y técnicas de investigación". Editorial Alianza. Madrid.

FOUCAULT, M (1996) "Vigilar y castigar". Madrid. S XXI.

FOUCAULT, M (1999) " La escena de la filosofía". Obras esenciales lll, Barcelona. Paidos.

FOUCAULT, M (1995) "Historia de la sexualidad 1". La voluntad del saber. Barcelona. Paidos.

FOUCAULT, M (1999) "Verdad y poder". Obras esenciales. Barcelona. Piados.

FOUCAULT, M.(1966) "Las palabras y las cosas".

FREUD, S (1986) "El malestar en la cultura". Obras completas. Buenos Aires. Amorrortu.

GINER, SALVADOR (1999) "La mundializacion; aventuras y desventuras". Barcelona. Icaria.

GARRETON, M. A. y SEPÚLVEDA, T (1999) "Política y jóvenes en Chile. Una reformulación". Fundación Friederich Ebert - Participa.

GARDNER, HOWARD (2005) "Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva". Paidos.

GARCIA CARRASCO, J y GARCIA DEL DUJO (2001) " Identidad e imagen del cuerpo"., Teoria de la Educación, vol ll, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

GABILONDO, A (1999) "Menos que palabras". Alianza, Madrid.

GALIMBERTI, UMBERTO (1998) "Les raisons du corps". Grasset Mollat. Paris

GARCIA CANCLINI (1995) "Culturas híbridas" Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

GIL, J (2001) "Movimento e danza" . Buenos Aires. Humanitas.

GLASER Y STRAUSS (1967) "Grounded Theory".

GOMEZ, CARLOS (1996) "La capacitación laboral juvenil; una forma de diciplinamiento social de los pobres. Documento de trabajo Nº 7. CIS, Arcis. Santiago.

GONZALEZ PLACER, F. (1999) "La frigidez del lenguaje: la sociedad de la información". Relea, Caracas.

GOFFMAN, E (1981) "La presentación de la persona en la vida cotidiana". Buenos Aires. Amorrortu.

GOFFMAN, E (1971) "Internados. Ensayo de la situación social de los enfermos mentales". Amorrortu.

HARNHEIM, RUDOLF (1993) "Consideraciones sobre educación artística". Paidos.

HERNÁNDEZ, FERNADEZ, BAPTISTA (2004) "Metodología de la investigación". Ediciones Mc Graw Hill Interamericana. Chile.

JARA, CECILIA (2005) "Comparación de opinión de expertos y actores educativos". Revista electrónica Umbral, Nº 7 – REDUC. Santiago.

JARA, RAMON A. (1996) " Jóvenes y Espacios Públicos". Estudio Nuevas modalidades del agrupamiento Juvenil. INJUV.
JARA, R.A. (1996) "
JIMÉNEZ, CARLOS A. (1999) " Lúdica creatividad y desarrollo humano". Web. Funlibre Colombia.
JIMÉNEZ, JOSE (1993) "Cuerpo y tiempo, la imagen de la metamorfosis". Destino. Barcelona.
KOURILSKY – BELLIARD, F (1995) "Du désir au plaisir de changer". Paris. Dunod.
LARROSA, J (1999) "Erótica y hermenéutica o el arte de amar el cuerpo de las palabras", en Educación y Pedagogía, Nº 23-24 Medellín.
LACAN, J (1977) "Radiofonía y televisión". Barcelona. Anagrama.
LOPEZ A., PARADA A. Y SIMONETTI F. (1995) "Introducción a la psicología de la comunicación". Ediciones UC de Chile.
LUHMANN, N (1996) "Teoría de la sociedad y pedagogía", Barcelona, Piados.
LUHMANN, N (1990) "Teoría de sistemas. La ambición de la teoría".
LUHMANN, N (1991) "Sistemas sociales". Alianza. Madrid.
LUZZATTO SERGIO (1996) ""Jóvenes, rebeldes y revolucionarios" Historia delo jóvenes l. De la antigüedad a la edad moderna. Madrid. Santillana- Taurus.
MAFESSOLI, M (1990) "El tiempo de las tribus". Icaria. Barcelona.
MATURANA, H (1990) " Emociones y lenguaje en educación y política. Ediciones Pedagógicas Chilenas.
MERLEAU – PONTY, M (1997) "Fenomenologia de la percepción". Barcelona, Península.
MACINTYRE, A. (2001) "Animales racionales y dependientes", Barcelona, Piados.
MARGULIS; M (1996) "Globalizacio y Cultura". Sociedad Nº 9. Buenos Aires.
MENDEZ, ROSA (2001) "Bahía de los tigres". Barcelona. Ediciones de los Bronces.
MEAD, GEORGE, H. (1934) "mind, self and society". Universidad de Chicago.
MOLINA, J.C. (2000) "Juventud y tribus urbanas". Ultima Década Nº 13. Políticas Publicas en Juventud. CIDPA.
NANCY, J-L (2003) "Notas sobre el termino biopolitica, en la creación del mundo o la mundializacion". Barcelona. Paidos.
NEGRI, TONI (2003) "Del retorno. Abecedario biopolitico". Barcelona. Debate.
NORBERT ELIAS y DUNNING, ELIAS (1992) "Deporte y ocio en el proceso de civilización". Fondo de Cultura Económica.
O'COONOR, J y Mc DERMOT, I (1997) "El lenguaje corporal". Barcelona. Plaza y Janés.
ONFRAY, MICHEL. (2002) "Teoría del cuerpo enamorado", Valencia, Pre-Textos
PARDO, J. L. ((1992) "Las formas de la exteruioridad". Valencia. Pretextos.
PARRA, S (1989) "Pedagogía de la desesperanza". Plaza y Janés. Bogotá.
PARSONS, T (1937) "La estructura de la acción social".
PARSONS, T (1951) "El sistema social". London. Roudtledge & Paul.
RAYMOND, AARON "Ensayos sobre las libertades".
READ, HERBERT (1991) "Arte y educación". Ediciones Paidós.
RODRÍGUEZ, DARIO (2002) "Diagnostico Organizacional. Gestionando una cultura de calidad en la educación". Ediciones UC de Chile. Santiago.
ROS, NORA (2002) "Expresión corporal en educación". Revista Iberoamericana de Educación. Buenos Aires.
ROSZAK, T. (1933) "Comunicación, sociedad y cultura".
QUINTANA, J. M (1991) "Tratado de la educación personalizada. Iniciativas sociales en educación". Ediciones Rialf, Madrid.
SALAZAR GABRIEL (1996) "Jóvenes de los noventa". Vicaria Pastoral Social
SILVA CLAUDIO (1999) "Noventas. De maratones, vértigo y sospecha". Ediciones Cidpa. Viña del Mar.
STUBBS, MICHAEL (1987) "Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural". Editorial Alianza. Madrid.

SLOTERDIJK, P (2003) "Crítica de la razón cínica". Madrid. Siruela.
SUCASAS, A. (2002) "Anatomía del Lager. Una aproximación al cuerpo concentracionario", en Mate, R.(Ed.) La filosofía después del Holocausto, Barcelona
TAYLOR, A (1946) "El platonismo y su influencia" Buenos Aires. Ed Nova.
TAYLOR y BOGDAN (1986) "Introducción a los métodos Cualitativos de Investigación". Editorial Paidos. Buenos Aires.
TENTI FANFANI, E. (2000) "Culturas juveniles y Cultura escolar. ILPE. Buenos Aires.
TENTI FANFANI, E (2000) "Pedagogía y cotidianidad". ILPE. Buenos Aires.
TIJOUX MARIA E. (1995) "Jóvenes pobres en Chile: nadando en la modernidad y la exclusión" Ultima Década.
TIJOUX MARIA E (1998) "Jóvenes de la calle, realidad de la region Metropolitana". CIS, Arcis. Santiago.
TIJOUX MARIA E. (1994) "Juventud Popular en peligro de vida". Proposiciones Nº 24. Ediciones SUR.
VARELA, F (2003) "La habilidad ética". Barcelona. Mondadori.
VILELA, E (2000) "Cuerpos escritos de dolor". Revista Complutense de Educación.
VILELA, E (1998) "Do corpo equívoco". Revista Complutense de Educación.
VIVES, CRISTIAN (1999) "Para soñar y construir conversemos sobre participación". Documento de posición. Fosis.
WAZTALWICK P., BEAVIN J. y JACKSON D. (1967) "Teoría de la comunicación humana". Hereder. Barcelona.
WEBER, ALFRED (1941) "Historia de la Cultura". FCE. México.
WEBER, MAX (1977) "Economía y sociedad" Fondo de cultura económica. México.
WENSTEIN, JOSE (1989) "Los jóvenes pobladores en las protestas nacionales 1983-1984. Una visión sociopolítica". CIDE, Santiago.
WENSTEIN, JOSE (1989) " Problemas de juventud, desafíos de la sociedad chilena". Documentos de difusión, CIDE, Santiago.
WENSTEIN, JOSE (1990) "Los jóvenes pobladores y el Estado". CIDE, Santiago.
ZARZURI, RAUL (2000) "Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles. Las tribus urbanas" Ultima Década. CIDPA.
ZARZURI, R y GANTER, R (2002) "Culturas Juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento", Santiago 2002. Ediciones Universidad Católica Raúl Silva Enríquez

Bibliografías institucionales

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DEL OCIO Y RECREO (1993) "Tiempo libre y recreación, su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual". Documento.USA.
CIDE (1999) "Evaluación intermedia del programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media. Santiago.
CIDPA (2001) "Entre jóvenes re- productores y jóvenes co-constructores. Sentidos de la integración de la cultura escolar". Ediciones Cidpa. Viña del Mar.
CLACSO (2005) "Las reformas educativas en los países del cono sur, un balance crítico". Varios Autores. Buenos Aires.
CONSEJO DE DELAGADOS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS (2006) "Informe enviado al Consejo Asesor luego del movimiento de los Pingüinos". Santiago.
CORPORACIÓN CRECE (2005) "Documento de sistematización Escuela Popular de Arte. Peñalolen, Santiago".
CORPORACIÓN PARTICIPA (2000) "La participación como un valor". Documento de estudio Santiago.
DIVISIÓN DE CULTURA (2000) "Resumen de contenidos de los Cabildos Culturales Estudiantiles y Comunales, Sub tema Educación Cultura y Juventud" MECE Media Componente Jóvenes. Santiago.

DIPLAP (2005) "Estudio Evaluación Jornada Escolar Completa". UC de Chile.

DIVISIÓN DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO (2000) "Pauta para la elaboración y eJECución del Plan Anual de desarrollo Educativo Municipal. PADEM. Santiago.

INJUV (1999) "La participación social y la política de los jóvenes". Cuadernillo temático Nº3.

INJUV, Estudios del (2000) "Reforma educacional, entre la cultura juvenil y la cultura escolar". Santiago.

INJUV (2003) "Tercera Encuesta en Juventud" INJUV. Santiago.

MINEDUC (2002) "Documento de reflexión del componente jóvenes". Programa MECE Media, Mineduc. Chile.

MINEDUC (2002) "Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo". Santiago.

MINEDUC (2000) "Alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLES). Una mirada evaluativa 1994-1999". Programa MECE Media Componente Jóvenes. Santiago.

OPECH (2006) "Apuntes sobre la Jornada Escolar Completa. Observatorio de Políticas Educativas en Chile. Santiago.

PIIE-MINEDUC (1997) "Evaluación del componente jóvenes del programa MECE Media. Informe Final. Santiago.

UNESCO (2004) "Seminario Participación y gobierno de la escuela" informe final.

UNIVERSIDAD DE CHILE (2005) "Estudio de oferta y demanda de docentes en Chile, proyección 2004 – 2015". Santiago.