

¿Hacia dónde?: un itinerario del que podemos aprender

Sergio Arzola Medina, Ph.D.*

* Coordinador del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.
Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Teniendo en cuenta los resultados de una línea de investigación sostenida en el tiempo, el autor reflexiona sobre los tres aspectos: lo que acontece con los alumnos luego que egresan de la Educación Media bajo la perspectiva de una reflexión sobre el para qué y la consideración de este aspecto como un criterio para reconocer la calidad y equidad del sistema; un análisis de los principios, propuestas y expectativas que pueden ser formulados a los actores pedagógicos a partir de los antecedentes anteriores, incorporando la problemática de la modernidad y postmodernidad; un análisis de significado de esta larga experiencia de investigación para los investigadores.

Three issues are considered in this paper, having as a background the results of a time sustained research line; they are: what happens to Secondary School students after they graduate, under the perspective of a consideration about the “what for” and the inclusion of this aspect as a criterion to recognize the system’s quality and equity; second, the principles, proposals and expectations that can be set upon the pedagogical actors, are analyzed based on these issues considering the modernity and postmodernity dispute; and third, the meaning of this long research experience for the researchers is also examined.

*“Señor, nosotros sabemos lo que somos,
pero no sabemos lo que nosotros podemos llegar a ser”*

William Shakespeare
Hamlet, Acto IV, Escena V.

1. Reflexiones y proposiciones centradas en el espacio educativo correspondiente a la Educación Media

Pensamiento Educativo nos ofrece la gran oportunidad de pensar y eso haremos a partir de las oportunidades que hemos tenido de investigar.

La educación media es un espacio-objeto de preocupaciones. Son muchas las opiniones, los estudios e investigaciones, las propuestas y diagnósticos que han conducido a poner el acento en la necesidad de tomar iniciativas que modernicen este sector educativo.

No somos los únicos y por cierto no estamos solos. El sentimiento de crisis que afecta al nivel secundario sobrepasa nuestras fronteras y pone en tela de juicio elementos y situaciones más universalistas.

Estamos tensionados entre cambiar estructuras o currículas, entre planes y prácticas, en reforzar estrategias de aprendizajes y de infraestructuras, entre retrasar o acelerar la relaciones educación-trabajo, y fundamentalmente en ponerse de acuerdo entre lo posible y lo factible.

El debate no nos ha sido extraño, ni externo. Nuestra opinión ha sido tomada en cuenta, junto a la de muchos otros investigadores y actores pedagógicos.

Más aún, estamos en condiciones de seguir aportando antecedentes empíricos para la toma de decisiones.

Estimamos que el esfuerzo de políticos y técnicos por definir proyectos de mejoramiento o de modernización educativa ha sido considerable y de alta calidad. Con sinceridad se ha buscado la calidad y la equidad.

Se afirma que mientras más se investiga, más se responde a problemas planteados, pero simultáneamente más se aprecia la complejidad de los problemas.

Por eso, en este artículo, deseo suspender el “ofrecer más de lo mismo”. Tras los datos, los análisis, las propuestas, los programas, algo me pre-ocupa.

Es sobre esa pre-ocupación que focalizaré este artículo. Sobre ella centraré mi “pensamiento” desde mi espacio “educativo”.

Espero que al hacerlo pueda transformar la simple pre-ocupación que me incomoda, en objeto de ocupación intelectual.

Existe un trasfondo. El aparece implícitamente en las discusiones de equipos e instituciones como Cepal, Banco Mundial, Unesco, grupos de investigación, representantes de la educación y del mundo laboral, expertos del ministerio. Sin embargo, el telón de fondo no se descubre.

Mi preocupación se expresa en una interrogante... si podemos, con relativa y discutible seguridad, afirmar que disponemos de diagnósticos que nos permiten programar acciones, ciertas normativas que obligan a determinar contenidos mínimos y objetivos transversales... ¿Sabemos hacia dónde vamos? ¿Con qué juventud nos encontramos? ¿Cómo podemos medir el éxito en los logros?

Por eso la pregunta por el itinerario de los que se van o por el ¿hacia dónde?, no es trivial. No podemos dejar de formularla, ella nos ayuda a dimensionar las propuestas y contextualizar la modernización. La pregunta es redundante, pues parecía ya respondida y sin embargo ello no es tan claro. Es adecuado y justo preguntarnos por qué, pero cada vez se hace más pertinente preguntarse ¿modernizar para qué? Ello no sólo es pertinente, en educación es necesario.

Estas inquietudes brotan de datos y de investigaciones empíricas y tiene la virtud de mirar no sólo al objeto de la investigación, sino que obliga a mirarse a sí mismo como investigador de los otros.

Elas tienen su origen y responden a dos líneas de investigación confluyentes y llevadas a cabo por el mismo equipo: La línea “ASOPE”

(Aspiraciones Sociales y Orientaciones Profesionales de los Estudiantes) realizada entre 1980-88 y la línea “Desarrollo de la autoestima en jóvenes y profesores de la Enseñanza Media (1989-93), ambas apoyadas permanentemente por CONICYT, FONDECYT y por DIUC (Dirección de Investigaciones de la Universidad Católica)¹.

La primera línea nos permitió diagnosticar. La segunda actuar...

La profundización en dicho escenario desembocó en un estudio (MECE-Media) realizado para el Ministerio de Educación-Banco Mundial, titulado “Destino Laboral de los alumnos de Enseñanza Media”².

-
1. Equipo de investigación: Sergio Arzola M., Carmen Collarte R., José Cornejo, Fernando Etchegaray, y colaboradores:
“ASOPE”, investigación iniciada en 1980 como un estudio longitudinal de 1500 alumnos de 113 colegios y liceos de la Región Metropolitana y de 500 padres. Se trata de una cohorte de estudiantes que fue seguida durante 6 años y que se inicia cuando ellos se encontraban en 1^{er} año Medio. Se trata por lo tanto de la generación de jóvenes que habiendo entrado en los años 1971-72 al Sistema Escolar aún se mantenían en el sistema escolar en 1980. Período social y políticamente identificable.
La línea sobre desarrollo de autoestima, se realizó en Liceos Municipalizados de La Florida. Se extendió a Lo Prado, Pudahuel y respondió a requerimientos de varios colegios particulares y subvencionados. Permitted elaborar estrategias de desarrollo de la autoestima en profesores, padres y alumnos. Se midieron los efectos respectivos antes de iniciar las intervenciones, al finalizar y ocho meses después para medir la persistencia del efecto. Finalmente se proponen estrategias específicas para los procesos de transferencia en sala de clases. Actualmente realizamos en Paraguay un extensión de esta experiencia.
 2. Proyecto MECE-Media IV.2, cuyo objetivo es realizar una evaluación externa del sistema de Educación Media a nivel nacional. Evaluación que mide la coherencia de las trayectorias seguidas por los estudiantes en su inserción laboral o al sistema de Educación Superior, dependiente de las variables sociales, económicas, culturales de origen y del sistema educativo de procedencia. Para ello se analizan los datos de la encuesta CASEN y se efectúa un seguimiento retrospectivo de una muestra de 4000 estudiantes pertenecientes a diferentes regiones, modalidades de educación y dependencia administrativa.

En tal investigación se consideraron seis regiones del país y se retrazaron las trayectorias seguidas por algo más de 4000 egresados de educación media (1989-1992), trayectorias de dos años y medio.

Actualmente con el apoyo de Fondecyt continuamos dicho estudio, considerando aquellas regiones no cubiertas por la anterior investigación. Son un poco más de 2000 egresados estudiados en sus trayectorias entre 1989-1994. Estos estudios son complementados por el análisis de los datos de la CASEN 1990, expandiendo su muestra a una población de 817000 jóvenes que entre 18 y 24 años han terminado en Chile su educación secundaria.

Por cierto muchos datos, mucha información, propuestas y dudas.

Estamos iniciando, a partir de los datos generados por el equipo, un análisis de la equidad por género en inserción laboral y educacional. Consideramos además en esta investigación un análisis cualitativo de las lógicas de inserción.

Todas estas investigaciones son de carácter longitudinal.

La experiencia acumulada por el equipo de investigación en estas materias es altamente significativa. No conocemos en Chile otra experiencia similar y son pocos los casos de estudios extranjeros de esta naturaleza. La mayoría de ellos son análisis secundarios de datos producidos por los censos oficiales.

La base de datos ha permitido diferentes publicaciones, participaciones en encuentros y tesis de estudiantes de post-grado.

Con estos aportes hemos estado presentes en el debate nacional sobre educación media y hemos aportado nuestra visión sobre los procesos de modernización. En este sentido especial importancia han adquirido nuestros análisis de inserción laboral y educacional y nuestros aportes al debate sobre la educación técnico profesional.

A partir de ellas quisiéramos reposicionar las inquietudes. De este modo nos parece legítimo y aceptable el completar nuestro aporte con la aventura de una reflexión que basándose en la información disponible nos permita cumplir mejor con nuestro rol de investigadores y que por opción ponemos en juego nuestro "pensamiento pedagógico".

2. Desarrollaremos tres aspectos

a. Una descripción básica de los senderos y caminos que siguen los estudiantes de educación media al dejar este sistema.

Suponemos que un aspecto importante de la evaluación de la acción escolar es saber lo que pasa después que ellos se van de la escuela. Más aún, lo que pasa después es un buen criterio para reconocer la calidad y equidad de nuestro sistema.

Esperamos hacer, de este modo, más disponible una base común de diálogo y de reconocimiento de lo que nos une y nos separa de otras descripciones y estudios.

No es nuestra intención hacer una síntesis imposible, se trata solamente de esbozar algunos signos que nos permitan iniciar la reflexión del para qué.

b. Una reflexión en torno a principios, propuestas y expectativas que pueden ser formulados a los actores pedagógicos a partir de los antecedentes anteriores.

Esta reflexión nos permitirá, en el futuro, avanzar en el análisis de las políticas educacionales e incorporar al debate la problemática de la modernidad y la post-modernidad. No olvidemos que los jóvenes que vivirán la experiencia de la educación media construida hoy, son los que vivirán los senderos del 2000.

c. El tercero se refiere al significado que, en mi perspectiva, estas investigaciones han tenido para el grupo de investigadores y los aprendizajes que de tal experiencia puedan derivarse hacia otros investigadores.

1. *¿De dónde hacia dónde?*

En 1980-1982, estudiando la problemática del joven de educación media en la Comuna de Ñuñoa³, se determinó la importancia de

3. Aragonés, María, "Estudio Piloto sobre aspiraciones educacionales de los jóvenes. Contribución ala Investigación A.S.O.P.E.", T. de Magister, 1983.

las imágenes que él tiene de sí mismo y del medio en sus proyecciones escolares y laborales. Se detectó igualmente que las variables socioculturales (origen socio-económico, escolar, cultural) jugaban un rol importante en las expectativas y aspiraciones juveniles.

A partir de este dato entre 1982-84 el mismo equipo de investigación, profundiza en tales dimensiones⁴ y estudia el problema a nivel regional (Región Metropolitana).

Se especifica con mayor precisión el concepto de autoimagen, centrándolo en las dimensiones de Confianza en sí, Autovaloración, Fatalismo y Alienación.

Se hacen comparaciones inter-generacionales y se analiza el rol de la familia, del tipo de colegio y del nivel socio-económico en el trayecto del joven en la escuela y en su inserción social.

Se determina que los jóvenes presentan un sentimiento generalizado de impotencia frente al medio, sentimiento que refleja niveles de frustración potenciales en su enfrentamiento con el contexto.

Simultáneamente se descubre una dicotomía: por un lado, niveles positivos de confianza en sí cuando los criterios de medición son la referencia del individuo consigo mismo y bajos niveles de autovaloración cuando el núcleo de referencia son sus propias capacidades para enfrentarse al medio laboral, familiar o escolar⁵.

Por lo tanto, se analiza con detenimiento las relaciones entre esta autoimagen y las variables estructurales (nivel socio-económico, tipo de escuela, niveles educacionales familiares), encontrándose valores significativos⁶.

4. Investigación DIUC 132/82. "Los estudiantes:sus valores, imágenes y aspiraciones sociales", estudio longitudinal (ASOPE). Arzola S. Informe Final U.C.,1984.

5. Arzola S., Investigación DIUC 139/84. "Las aspiraciones, valores sociales y orientaciones personales de los estudiantes", ASOPE, 2a. Etapa, U.C.,1986.

6. Collarte C., "El joven estudiante, su autoimagen", VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, 1985.

En este estudio se distinguen los aspectos de locus interno y externo: autoestima y alienación. Y se observa que entre los factores asociados a estas características pesa fuertemente el tipo de escuela o colegio (municipalizado, subvencionado y particular). Se determina incluso que, en el caso de los colegios municipalizados y en menor medida en los subvencionados, ellos agregaban una mayor alienación al fatalismo que sus alumnos aportaban como consecuencias de sus orígenes o experiencias socio-económicas de origen.

Es decir había un efecto diferenciado de la escuela que debía repercutir en la proyección social de sus alumnos, reforzando lo que el equipo designó como “El síndrome de muerte anticipada”.

En la investigación 1191 de Fondecyt, confirmamos que el sistema escolar influye en tal perfil diferenciadamente, según el tipo de establecimiento. En dicha investigación se analizan comparativamente 88 variables, encontrándose que en un 78.4% de ellas existían diferencias asociadas al tipo de establecimiento.⁷

De este modo, se diseña claramente una nueva pista, cuyo valor siendo empírico, encuentra su razón de ser en la explicación teórica del rol de la escuela frente al sistema social y en la orientación que el actor social asume a partir de las percepciones que el tiene de sí mismo y del medio.

Esto nos llevó a describir dicha situación como un “Triste equívoco”: el pensar que existe un sistema escolar cuando en realidad existen a lo menos dos canales de escolarización cualitativamente diferentes⁸.

Collarte C. y S. Arzola, “Desarrollo de la autoestima en profesores: Una nueva tarea.”, XIII Jornada de Psicología Educacional, U. Católica del Norte, vol. 9, N° 1, Oct. 1990, pp. 103-113.

7. Arzola S., Collarte C., Investigación CONICYT 1191 “Los jóvenes y su percepción del sistema escolar”, 1985.
8. Arzola S., “Un triste equívoco: escuela y juventud”. *Boletín de Investigación*, V. 3 (2) Fac.de Educación, U.C., 1985, pp. 78-84.

Se demuestra cómo los actores pedagógicos ponen en funcionamiento su autoestima, sus propias percepciones, sus propias prácticas pedagógicas⁹.

En efecto, en la investigación especificamos cómo el punto de partida de los itinerarios que van a emprender los alumnos es un condicionante importante. La partida es segmentada desde su inicio y los itinerarios escolares la reproducen¹⁰.

En esto la “competencia” y el mercado de las libres elecciones es una ficción, la teoría de los rasgos personales no explica todo. Un punto de partida inequitativo, genera caminos para unos, senderos para otros, calles sin salidas para muchos. Por muy transparente que sea el mercado de la oferta educativa (cosa discutible) es un mercado segmentado, hay clientela para todos los segmentos. Especialmente si no existe una redistribución del poder social, así la escuela agrega su propia cultura o su propio efecto a los efectos productos de situaciones estructurales e institucionales.

De este modo, nuestros alumnos pertenecen a familias con experiencias socio-económicas y culturales específicas, asisten a colegios y escuelas que discriminan, poseen determinados niveles de desarrollo personal y éxito escolar, elaboran proyectos de vida asociados a estos antecedentes.

Al terminar su escolaridad secundaria, o al hacer abandono de ella, se insertan de determinada forma en el medio laboral y ponen en marcha estrategias diferenciadas de inserción. Uno de cada cuatro continúa estudiando en el sistema de educación superior; de los

9. Investigación Fondecyt 638-89, referida al “Desarrollo de la autoestima en alumnos y profesores”, (complementada con aportes del DIUC Proyecto N° 9890-55) e Inv. Fondecyt 92-750, orientada a generar sistemas y estrategias de transferencia pedagógica para mejorar la calidad de aprendizaje mediante programas específicos de desarrollo de autoestima.

10. Cfr. Arzola S. y otros, “Destino educativo laboral de los egresados de Enseñanza Media”, *Mece Media* IV. 2, 1963.

Y, de los mismos autores, la Investigación Fondecyt 1940763, “El itinerario educativo laboral de los egresados de Enseñanza Media: un estudio logitudinal”, U.C. Facultad de Educación 1995.

otros la mitad trabaja, la mitad espera. De estos últimos muchos nunca se han interesado por buscar un trabajo, siguen siendo dependientes que prolongan artificialmente la dependencia: “es la desesperanza aprendida”.

Al analizar algunas cifras que nos muestran estos distintos itinerarios podemos evaluar lo que sucede con los egresados de la modalidad técnico-profesional comparados con los de la científico-humanista; colegios particulares, municipalizados con subvencionados y corporaciones, el peso de las regiones y las diferencias socioeconómicas de comunas al interior de las regiones; hombres con mujeres, según sus niveles socio-económicos de origen, en términos de la cesantía, la calidad laboral, su inserción económica.

Es decir, cuánto realmente aporta la educación al joven y cuánto lo discrimina, cómo lo prepara para una sociedad y una cultura competitiva.

¿De dónde, por dónde, hacia dónde?

Por cierto desde familias económica, cultural y socialmente disímiles. Desde barrios que en común tienen las siete letras que la sintaxis unió, desde comunas con escolaridades e ingresos inequitativos. Es decir, cada uno parte desde donde la vida real lo puso. Y ésta no ha sido muy equitativa.

Pasan por programas, por materiales pedagógicos, por escuelas, por maestros, que los ponen a unos en portones amplios, a otros en puertas y a otros simplemente no los ponen. Los puntos de inserción, no son los mismos si tú eres hombre o eres mujer, si provienes de una escuela particular, municipalizada o subvencionada, si vienes de este barrio o de este otro. Además no te miran con los mismos ojos si provienes de la modalidad científica-humanista o de la técnico-profesional.

Desde la primera modalidad, un 60% sigue estudios post-secundarios. Los otros... a esperar otra oportunidad o a empleos que castigan, pues ellos no estaban en la mira de tu formación; o simplemente, a iniciarse en los Centros de Formación Técnica.

Desde la segunda modalidad, 60% al trabajo, por suerte con mejores sueldos y condiciones laborales que los 40% de los castigados científicos humanistas. los otros, prácticamente con una continuidad de estudios vedada, se asocian a los castigados. Para los hombres, en una moratoria de su autonomía familiar, terminan juntos en empleos informales y de baja calidad, para las mujeres... el matrimonio, ¿una posible mejor opción?

Para el investigador los datos de la discriminación son muy significativos, para el joven son muy duros.

Sin embargo, para ellos la educación sigue siendo una aspiración, la intentan aun 5 años después de abandonar la educación media.

Para todos, es un valor agregado. La hija supera a su madre en escolaridad. Cada vez ella reproduce menos la situación laboral de dueña de casa de aquella. El hijo sabe que tiene mejores oportunidades si tiene estudios, y que debe aceptar mejor que sus padres la movilidad laboral¹¹.

Ambos saben también que el mercado no es tan transparente, especialmente lo siente la mujer al enfrentar trabajos “feminizados” o mercados sexistas.

Es efectivo que una educación de calidad debe serlo también en equidad. Pero la calidad de la educación no está en correlación perfecta con la equidad, a veces incluso, profundiza las distancias.

2. Una reflexión para la acción

El escenario descrito, complementado por diagnósticos y propuestas de muchos otros investigadores, puede transformarse en objeto de reflexión si lo consideramos como campo de intervención.

Es el sistema de intervención el que define políticas, estrategias, metodologías y objetivos. Nos parece que las propuestas de modernización vigentes y oficiales así lo hacen.

11. Ver Investigación Fondecyt 1940763.

Se cuenta con actores educativos que pueden ser “capacitados” para poner en marcha descentralizaciones y proyectos.

Se deja aislado el problema de su “formación”. Se supone que es cierto que una re-profesionalización o un análisis reflexivo sobre las prácticas producirá cambios conductuales y no sólo motivacionales.

Se supone que dichas estrategias no sólo actúan sobre la “intellección” de las situaciones, sino también sobre la “volición” del comportamiento.

Aun en el supuesto de que ello sea verdadero, verdad que no asumimos, queda por responder al problema de cómo evitar la reproducción casi automática y defensiva de una cultura interiorizada en los actores sociales y socializada en la organización escolar.

En el largo plazo, la posibilidad de evitar dicha reproducción, pasa por las Instituciones formadoras de maestros, siempre que ellas mismas entren en un proceso de cambio interpretando los signos que reciben de sus propios egresados. Sin embargo, ello es un tema casi olvidado en las propuestas oficiales.

En el mediano plazo, pasa por potencializar la credibilidad del educador en sí mismo y su valoración institucional. No cualquiera es maestro o educador, muchos sí pueden ser enseñantes, instructores. Al fin de cuentas como R. Hubert lo afirma: “...un químico puede limitar su horizonte al conocimiento de la ciencia química. Un profesor de química no lo puede hacer. Lo que él maneja, son las conciencias de los niños”.

Nuestra reflexión se centra en la necesidad de que los actores educativos, los que pueblan la unidad educativa y que posiblemente puedan llegar también a gobernarla, re-internacionalicen ciertos hábitos que la más rancia tradición asocia con la “vocación”.

Si ellos tienen la posibilidad de pasar de pueblo a gobierno escolar, los van a necesitar. Si no se produce esta distribución del poder pedagógico, quienes lo detentan tendrán que aprenderlos. Lo que tenemos entre manos, no son materias, planes de estudios, metodologías. Es algo incomparablemente superior: son jóvenes,

adolescentes, que a veces sin siquiera saberlo, elaboran sus proyectos de vida.

He aquí algunas insinuaciones sobre estos hábitos.

2.1. Un actor pedagógico es un actor que cree en lo que hace y en quienes co-participan

Comencemos con un recuerdo... con la esperanza de un esclavo. Eran los tiempos de la antigua Grecia; los “efebos”, los jóvenes, se dirigen al gimnasio, o tal vez algunos, los más inquietos al “ágora”, al mercado a conversar con Sócrates.

Sus cuadernos son cartillas pesadas cubiertas de cera, un hombre los acompaña, adelante o atrás, nunca al lado, es un esclavo que lo conduce a su lugar de destino.

Tiene un nombre, el que muchos de nosotros poseemos o al que algunos jóvenes aspiran, a veces con las dudas que la profesión soporta y que la sociedad objetiviza: es el pedagogo. Peda-gogein, el que lleva al niño. Este “pedagogo”, no era responsable ni del educere= sacar desde adentro la sabiduría, ni del educare= acción externa de formar; ni una ni otra acción le pertenecía, como propia. A él le correspondía simplemente llevar al alumno al lugar del aprendizaje.

Hay aquí dos ideas importantes: La primera es que existe desde ya un “lugar de aprendizaje”, un lugar formal de educación reconocido como tal. Este lugar no es cualquier espacio, es en sí mismo un espacio educativo. ¿Cómo asumir que la plusvalía educativa es agregar algo al sujeto del aprendizaje en un medio digno? ¿Cómo reposicionar el hábito de la dignidad profesional?

En segundo lugar, este pedagogo cumpliendo su función de esclavo, aprendió él mismo y así, cuando los romanos dominan, reconocen su saber y lo transforman en el Liberto, no es más esclavo, sino responsable del saber. ¿Cómo se efectuará en concreto esta descentralización pedagógica, que por cierto no es una descentralización administrativa, ni e la gestión, sino del modo de producir conocimiento y de las condiciones para producirlo?, ¿De dónde surge su autoestima para saberse responsable del saber?, ¿Cómo se expresa este hábito de la responsabilidad en el saber?

2.2. Una primera reflexión-proposición

Quisiera que ella fuese leída desde la experiencia que vive cada profesor en su sala de clase, desde la intimidad de su verdad pedagógica. Comprendo que debe ser difícil, para quien no haya experimentado esta situación de maestro, sentir el peso y el sabor de las palabras.

Un educador de verdad es un maestro de esperanza, aun en la desesperanza. Siempre quiere lo mejor para su alumno, aun cuando se equivoca. Es el que se hermana con la esperanza de otro hombre, el que se transforma en acompañante de alguien que está en un espacio significativo de adquisición de cultura y saber y que va hacia algún otro lugar, el de su inserción social, en donde este saber debe estar en condiciones de ser codificado y recodificado.

En su fuero interno quisiera hacerlo mejor, también desea que se le juzgue menos y se comparta más con él la tarea de educar. Que lo haga el que administra y dirige, el que orienta y supervisa, el papá y la mamá... siente que no puede cargar con la responsabilidades que son de otros, pero incluso las asume cuando su alumno se lo solicita.

Esta es una lectura que he aprendido de ellos en talleres de autoestima y también en los datos que mi computador me muestra. La lectura es diferente cuando desde afuera llego a observar gestos frecuentemente interpretados antes de verlos, mediatizados por modelos teóricos prestados.

La educación como acción formal no tiene perspectiva de cambio si no creemos vitalmente en ella, más allá de las verbalizaciones. Si los educadores no creemos en nosotros o no creemos en nuestros alumnos.

Si el liceo o colegio no se constituye en un espacio pedagógico con estructuras y códigos pertinentes que permitan inteligir comprensivamente, gozar vivencialmente y transformar responsablemente, nada significativo aporta en sus salas e clase... el patio le enseña más.

Es por ello, porque el espacio educativo no es suficientemente significativo y sus escenarios de acción no siempre son pertinentes,

es que son muchos los que no creen en el Liceo o en el Colegio, en realidad en el fondo no creen en la educación, han desesperado de ella.

El profesor de aula debe tener una posición en la unidad educativa y una formación que le permita ser este responsable de la esperanza, frente a una inquietud que ronda a los educadores... la de la desesperanza.

A esto llamo yo el “hábito o la pedagogía de la credibilidad”, en contra del “hábito o de la pedagogía del disimulo”.

Ella se encuentra con la desesperanza del joven que ve con angustia que no domina su presente, menos maneja su futuro; con la del educador que parece sentir que sus acciones son inútiles y frente a ello la pregunta que a veces injustamente culpabiliza: ¿Será que los educadores no cumplimos bien nuestro deber? ¿Será que no servimos bien a los jóvenes, mitad de la población de Chile, en la búsqueda de un porvenir menos ajeno y que se expresa en el “no estoy ni ahí” de los adolescentes? ¿Podemos tener esperanza en nuestros ideales en un mundo medio loco: nación contra nación, hombre contra naturaleza, competencia y ganancia, sumisión o rebeldía, individualismo y dominación? ¿Transacción y renuncia a los ideales? Pero muchas veces, el técnico, el político, el experto y el maestro, no pueden estar preocupados por estas molestas preguntas, están demasiado “ocupados”.

Tarea ardua, la de la esperanza... misión justa para un educador que ve tantas líneas escritas sobre él, sobre sus prácticas, que fundamentan una no credibilidad social sobre ellos.

En las múltiples oportunidades de diálogo con profesores, a propósito del desarrollo de su propia autoestima (más de 1200 educadores han compartido esta experiencia con miembros de nuestro equipo de investigación), hemos observado que la desesperanza es explícita; la esperanza, por lo general, es más tímida y silenciosa, tal vez más oculta.

De ellos hemos aprendido entre líneas una gran verdad.

Creemos que el futuro más que el desarrollo de la realidad explícita y aparente, lo será de la realidad oculta e implícita... y esto es para nosotros un signo de esperanza.

Estimamos que debemos tener sumo cuidado en pensar que el futuro del Liceo o de la Escuela Media esté en responder a lo que hoy es problema. O más aún a lo que, por ejemplo, el mercado económico, cultural o político hoy exigen. Esto sería cambiar, correr para llegar a sabiendas atrasado.

La realidad no es solamente lo que existe y vemos, la norma que se impone o el valor que se transmite; lo real es también lo oculto, lo confuso, lo implícito, lo que se está formando, lo que no existe pero puede existir o lo que existe y puede desaparecer. Lo que podemos descubrir detrás de la apariencia, los orientadores pueden decir, que el verdadero joven es el joven interior, oculto.

2.3. Un segundo intento por orientar y re-orientar

Reflexionemos utilizando unas frases de Saint-Exupéry: “una civilización se asienta sobre lo que se exige de los hombres, no sobre lo que se les suministra”... “...no vives sino de lo que tú transformas. No vives de lo que está almacenado en ti como en una despensa”... “sin embargo, para que el deseo se cambie en acto, para que la fuerza del árbol se haga rama, para que la mujer llegue a ser madre, es preciso una elección”¹².

Me imagino una nueva proposición: La tendencia explícita dominante en la práctica socio-educativa o en el hacer político cultural, es servir al mundo hecho, transmitir lo hecho. Según los conductistas “adaptar” es el lema, para otros “integrar a la cultura”, para algunos “formar al ciudadano”, para otros “educar al hombre”. He aquí, el desafío que deberíamos enfrentar y que exige a la unidad educativa una elección clara en su proyecto educativo y al educador una posición firme y reflexionada.

Un desafío antiguo, pues es permanente, el problema es volver a tomar conciencia de la obligación de responder que tenemos las instituciones y los actores pedagógicos a las siguientes inquietudes, que a mi modo de ver seguirán siendo desafíos educacionales del tercer milenio:

12. Saint-Exupéry, Antoine de, *La Ciudadela*, Ed. Goncourt, B. Aires, Argentina, 1966, p. 55, p. 106, p. 111.

La opción es o por una educación del mundo hecho o por una educación del mundo que se hace; por una pedagogía acrítica de transmisión de conocimientos o por una educación abierta a valores, por un aprendizaje de lo heredado o por un aprendizaje capaz de ubicarse mental y vitalmente en lo que se va creando.

Y en esto también se juega el rol futuro del Liceo: en la modificación de sus prácticas pedagógicas y en el saber “intelectualista” o seudocientífico que constituye la cultura escolar transmitida, de lo que está almacenado como en una despensa.

Una pedagogía que responda a las demandas culturales, futuras y actuales, pasa por una educación más abierta a la creatividad, a la participación, pasa por revivificar el principio de autorrealización.

Los viejos ideales de educar al hombre y al ciudadano, seguirán vigentes, el problema es saber si el sistema escolar y de educación superior va a asumir tales ideales de modo que, no se interpreten como un slogan que excuse la ausencia de compromiso con un nuevo orden socio-económico, con la justicia y la libertad, compromisos esenciales de la educación.

Se trata de seguir formando ciudadanos siempre que esto no se confunda con la sumisión a los dictados y modelos de los poderes de turno. Es decir, la demanda brota de la naturaleza misma de la educación.

Se trata de adecuar de tal modo el sistema educacional, y esto a partir de ahora, para que formemos hombres capaces de decidir por sí mismos, comprometidos con los valores o, y en esto soy enfático, no seguir con escuelas organizadas de tal modo que aumenten la desesperanza de los jóvenes, su fatalismo o su alienación.

Es decir, se trata de responder a la demanda por el pluralismo, más aún, por volver a plantear el sentido de la vida, del valor permanente de los valores que le dan una orientación al hacer del hombre.

Si la Educación Media, como formación fundante, asume este desafío, entonces estará justificando su existencia como sistema formal.

Nuestros educandos no necesitan más matemáticas, castellano, ciencias. También la necesitan. Necesitan un espacio en donde puedan elaborar sus decisiones, aprender a desarrollar su voluntad de acción, a comprometerse con proyectos de vida. A comprender que la felicidad no es un producto del mercado, un producto que más compro cuando más tengo, no es cierto lo que hoy parece enseñarnos el mercado publicitado. La felicidad no espera que yo la compre, no es un producto que me espera, es un modo de caminar.

Confiamos en que los objetivos transversales de la LOCE no sean nuevos contenidos mínimos.

Este conjunto de pre-requisitos de acción no son un hábito, tal vez sea simplemente el hábito ético de la esperanza.

2.4. Casi un acto de fe pedagógica: pero una fe fundada

El desarrollo de la informática, de la tecnología, de la interdependencia entre las naciones, de la nueva conciencia ecológica y sistémica, exigirán que la educación abandone el campo de la transmisión de los elementos del conocimiento, de las parcelas de información, de la estructura de disciplinas, para abocarse a la enseñanzas de estructuras significativas de conocimiento, a lo transdisciplinario más que a lo interdisciplinario.

Serán demasiado los conocimientos y las tecnologías para que la educación se quede consumiéndolos. Una educación en esa actitud de consumo será desplazada por otros medios de aprendizaje, más eficientes y menos institucionalizados, ...incluso más atractivos.

Es decir, visualizo que la elección a realizar será por una educación centrada en grandes orientaciones, en descubrir las estructuras tecnológicas, valóricas e intelectuales, más que una institución centralizada en la reproducción de conocimientos. Una educación media capaz de generar logaritmos intelectuales y afectivos, significativos para la conciencia que aprende.

En mi "anticipación", veo una sociedad que necesita volver a sus orígenes, simplificando su vida, rescatando la naturaleza, ésta es ya una tendencia implícita en algunos países cuyas economías regula-

das por la oferta han saturado de insatisfacción la vida valórica de las personas.

Podrá decir la escuela del futuro que éste no es su problema... no creo. Más aún, pienso que la educación media deberá ayudar a que cada uno clarifique realmente sus propias necesidades, desarrolle su afectividad y esto será más importante que muchas lecciones artesanales de matemática, o de biología o de castellano.

Si el Liceo, el Instituto o la Universidad sabe aceptar los desafíos, será mucho más significativa como encuentro entre personas, como búsqueda de sentido de vida.

Creo que por sobre su rol económico y político, primará su rol cultural y ético. Su gran misión será enseñar a los hombres a desarrollar su voluntad y a colaborar con otros sistemas de formación en la adquisición de lo que hoy aparece como su función exclusiva, el conocimiento.

Su labor será ciertamente intelectual, pero sigo pensando que su gran tarea será ética.

Propongo cuatro situaciones sobre las que la unidad educativa debería hacer elecciones fundadas, por cierto no solitariamente sino comunitariamente:

a. Cómo manejar el problema del sentimiento de falta de poder

Muchas veces los alumnos y frecuentemente los profesores se encuentran sumidos en un sentimiento de impotencia para desarrollar las propias funciones que el sistema les asigna, sienten que realizan una función sin tener el poder de influir en los asuntos que de algún modo condicionan su misión de educador.

Este sentimiento hace educar sin convencimiento.

Hace sentirse un buen instrumento de quienes disponen, incluso de quienes a veces imponen muy simpáticamente. Terminan actuando como funcionarios correctos pero descomprometidos.

Es decir un proyecto educativo debe definir el ámbito, los espacios y los límites de la participación y distribución del poder. Y no sólo especificar medios.

b. Cómo enfrentar la carencia de sentido

Se produce en oportunidades en que los miembros de la comunidad escolar no conocen y no comprenden lo que sucede en su propia institución escolar, incluso no han interiorizado bien lo que el Liceo formativamente se propone.

Es necesario el conocimiento y una distribución adecuada de este conocimiento en la comunidad. De tal modo que este conocimiento pueda ser transformado en un mecanismo eficaz de participación.

Se trata de que cada actor del sistema educativo encuentre un sentido a lo que hace: que el directivo encuentre un sentido educador a su función, que el maestro redescubra su vocación originaria y que el medio lo refuerce positivamente, que el alumno comprenda que educarse no es un trámite, que vale la pena y que el personal auxiliar sea reconocido como miembro de la comunidad. Que el padre y apoderado profundice en su responsabilidad educadora.

c. Cómo armonizar la normatividad

Es necesario que existan normas y que éstas estén claras.

La ausencia de normas en los individuos y en las instituciones impide tener criterios pedagógicos y pautas éticas necesarias para actuar en conjunto frente a lo que se debe hacer, exigir o permitir.

Las contradicciones entre las normas o la no existencia de ellas permite el voluntarismo, la decisión improvisada o autoritaria que se basa en la opinión del más fuerte.

Otras veces su ausencia favorece elegir medios no adecuados para obtener fines deseados.

Se trata de una normativa que al igual que cada aspecto del proyecto, debe ser aceptada y conocida, respetada por compromiso y no por obligación. Vividas en ausencia de quien ejecuta el control.

Se trata de que el control normativo deje de ser externo para que sea interno, esto es símbolo de autonomía, autoestima y madurez.

Para ello quien posea el poder externo, no debe temer a tal desplazamiento.

Una norma basada fundamentalmente en el control social puede terminar siendo interiorizada, es un asunto de fuerza y de adaptación; una norma basada en la educación es un encuentro de intencionalidades que genera compromisos mutuos, es un camino más difícil, pero es el camino para el cual existen nuestras instituciones.

d. Cómo aumentar el sentimiento de manejo positivo del medio

Es necesario resolver el tipo de relación que se establecerá con el medio, la continuidad de su acción al medio y del medio en ella.

Definir el lugar que debe asumir lo que podríamos designar como el “tercer poder”. Es decir, el poder de padres y apoderados que nunca debe invadir el campo del poder pedagógico de los maestros, ni menos delegarles su no-responsabilidad. La ayuda y la presencia necesaria de ellos no puede convertirse en alianzas indebidas.

No olvidemos que la escuela ha crecido mucho como espacio vital; recibe niños cada vez más pequeños y la prolongación de la escolaridad los hace salir más tarde.

La familia si bien delega en la escuela, en el colegio o liceo parte de la labor formativa, es necesario reconocer que la delegación no es renuncia, es coparticipación, pero tampoco es invasión.

Debe definirse una pedagogía ecológica y al interior de ella las acciones puntuales o proyectos específicos de relación con el medio social, cultural, económico o político.

De este modo, las acciones dejan de ser esfuerzos aislados y pasan a entroncarse en una línea pedagógica.

El centro educativo y esto es fundamental en regiones donde las oportunidades son menores, debe ser un núcleo ecológico de desarrollo social y cultural de la comunidad.

Debe tomar la iniciativa de educar al medio y de educarse en él. Nuestros alumnos no tienen como referencia final la unidad o el centro educativo, su referencia es salir de él, es decir “llegar a alguna parte”.

3. El itinerario del grupo de investigación: De una investigación de “ciencia” a una investigación de “con-ciencia”

El pensar pedagógico también nos transforma en objeto de nuestra propia experiencia reflexiva.

Como equipo de investigación hemos conocido vivencialmente un desplazamiento progresivo desde una investigación que elabora “ciencia”, es decir produce y organiza conocimientos, a una investigación que devela la “con-ciencia” sobre un problema y organiza la acción para su transformación.

Este desplazamiento re-sitúa la naturaleza misma de la investigación. Se desliza de una investigación “sobre” la educación y los jóvenes a una investigación educativa. Dicho movimiento es productor de un saber diferente.

En definitiva se pasa de un saber académico, eficiente y científicamente válido, a uno eficaz y pertinente que, sin eliminar su rigurosidad científica, permite aumentar el significado social de la producción de conocimientos.

Es así como una nueva racionalidad se ha instalado en nuestro modo de hacer ciencia: de un modo ilustrado de investigación, paulatinamente hemos pasado, sin dejar de hacer lo que hacíamos, a una investigación más comprometida con la acción, con la presencia en las decisiones.

Este proceso comienza con un primer movimiento en que el grupo de investigadores problematiza situaciones, detecta, describe y explica problemas de los jóvenes, los analiza y los hace objeto de su reflexión.

Se continúa con un segundo movimiento: el de un equipo que de esta apropiación universitaria de una situación objetivamente exter-

na a ellos, pasa a su des-apropiación, permitiendo que los mismos sujetos investigados se hagan propietarios de sus problemas y el investigador un colaborador en la búsqueda de su superación.

De este modo, en un tercer movimiento, las soluciones puestas en juego son las de una comunidad colaborativa. En tal sentido, ellas sólo son válidas si son asumidas por los verdaderos propietarios de las situaciones. Más aún, si dichos propietarios “conscientes” son capaces de hacer partícipes de su acción a los actores que de algún modo están implicados en la solución.

Desde esta perspectiva un problema juvenil, colaborativamente identificado, debe ser compartido por padres, profesores, apoderados, agentes sociales, etc., en la generación de acciones de mutuo refuerzo.

Esto significa para el investigador “experto” entrar en la conjunción de una ciencia-con-ciencia que es la antítesis de una investigación aséptica.

Para nosotros ha sido tomar conciencia de que nuestra acción como investigadores es un acto social y que hacer ciencia es más que poner en marcha buenas metodologías, es poner en juego valores y compromisos. No está en la renuncia a ellos la científicidad, sino en la aceptación de que el acto de ciencia es un acto simultáneamente político y moral. La transparencia de las opciones nos permite romper con la engañosa asepsia académica.

Nos permite tener una nueva mirada sobre la enseñanza media, y nos obliga a hacer hablar a los datos con un lenguaje más comprometido.

A fin de cuentas hablar de la Educación Media es tratar con jóvenes que definen su futuro. Unos que lo miran de frente, otros de reojo, pero todos miran desde su presente a aquello que vendrá, sin saber cuánto de eso dependerá de ellos.

Como equipo de investigación hemos aprendido que el investigador no puede ser exclusivamente administrador de información, él debe transformarse en un co-organizador de “anticipaciones”.

En cuanto tal, él debe hacerse investigador de su propia acción y de la relación que tienen sus decisiones con las decisiones que se adopten. Es decir, no puede terminar mi acción investigativa en la propuesta. No me basta saber el nivel de aceptación que ella haya podido tener. Forma parte de mi acción investigadora lo que acontece con el escenario de mi investigación y con los sujetos que son afectados por las decisiones.

Por ejemplo, como es en nuestro caso, si analizo la evaluación externa de la Educación Media, mi rol de investigador se extiende y se justifica en potenciar y movilizar la capacidad “anticipatoria” del colegio, expresada en su proyecto educativo y en la constatación de cuánto de lo anticipado se realiza. Así no sólo mis recomendaciones, sino mi propia acción de investigador se comparte. Así también puede hacer mía la distancia entre anticipación-realización, que es en una buena medida de la calidad, de los compromisos reales y de la eficacia del liceo o colegio.

Ya no podríamos analizar la Educación Media como un objeto distante, el objeto de investigación me interesa de verdad y me permite re-descubrir la función educadora de mi labor investigativa.

El problema sigue siendo que no basta saber dónde estamos, es necesario anticipar el hacia dónde vamos.