

ENSAYOS

*EL DIALOGO CULTURAL DE LA ESCUELA Y EN LA ESCUELA\**

Cultural talks about and within school

*Jorge Baeza Correa*

General Jofré 462, Santiago, Chile. jbaeza@ucsh.cl

**Resumen**

Este artículo analiza los contenidos y relaciones que se producen en el diálogo cultural de la escuela y en la escuela. Presenta un marco general del cambio cultural actual y dentro de éste transita por la importancia de la cultura de la Escuela, expresada en su capital simbólico, para el logro de una respuesta efectiva al contexto; avanza luego hacia los encuentros y desencuentros entre la “cultura escolar” y la “cultura juvenil” que muchas veces dificultan la interacción educativa propiamente tal y, por último, se detiene en la realidad de segmentación de las Escuelas, que conduce a la vivencia de una experiencia escolar altamente diferenciada. Termina el texto con una reflexión sobre los desafíos que encierra lo descrito para la formación inicial y continua de profesores, donde se releva la importancia del conocimiento de los estudiantes en el marco de una Escuela que Aprende y, con ello, de un profesor que cultiva todas y cada una de las dimensiones que estarán presentes en su tarea educativa.

*Palabras clave:* sociología de la educación, cultura escolar, culturas juveniles, formación de docentes.

**Abstract**

This article aims to analyze the contents and relationships encountered within the cultural dialogue about and within the school. First, an overview in relation to the current cultural change will be presented and, within this framework; the importance of school culture will be shown based on its symbolic capital: the achievement of an effective answer toward the social context. Second, encounters and clashes between the “school culture” and the “youths’ culture”, which frequently trouble the educational interactions and outcomes, will be dealt with. Third, the existence of a high social segmentation among schools which generates a highly differentiated school experience for students will be shown. Finally, a reflection will be made on the challenges, driven from the previously described situation, of the process of initial and graduated teachers’ training; the importance students’ knowledge within the framework of Learning School and, the importance of having teachers who are able to cultivate all and each one of the dimensions required in their educational task.

*Keywords:* sociology of the education, school culture, youths’ culture, teacher training.

\* Este artículo es parte de la revisión bibliográfica realizada por su autor, para el marco teórico del Proyecto FONDECYT N° 1070105, actualmente en ejecución, “Cultura Juvenil y Producción Valórica en Estudiantes de Educación Secundaria y de Educación Superior”, donde se trabaja como coinvestigador junto a Manuel Canales (Sociología U. de Chile) y Mario Sandoval (CEJU/UCSH) que actúa como investigador principal.

La Escuela –entendiendo por ello en general liceos y colegios– es una organización que posibilita sobre sí misma una doble lectura. Posee objetivos explícitos de acuerdo social y una estructura regulativa formal, que conviven con objetivos implícitos y una estructura informal que recorre todo su quehacer cotidiano. La Escuela (los establecimientos escolares), dentro de las muchas formas de verla como organización, es un sistema social en sí mismo, pero además un sistema social abierto al medio o entorno social. La Escuela, junto con poseer una estructura formal, con una jerarquía de roles con expectativas posibles y desempeños concretos, posee otra estructura de tipo informal, integrada por el currículum oculto, el clima organizacional y las relaciones de poder. Es además un sistema abierto que cambia mediante la interacción con el entorno, del cual depende para obtener sus recursos materiales y humanos, pero también es en sí misma un sistema complejo, con actores y pautas culturales comunes y diferenciadas en su interior.

Si la cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, las normas que pactan y los bienes materiales que producen y, a su vez, las subculturas constituyen grupos de personas que poseen valores y normas diferentes a los de la mayoría que mantiene un grupo, encuadrado en una sociedad más amplia (Giddens 1991). En este marco conceptual, la Escuela como organización humana con valores y normas propias que los caracterizan posee una cultura propia, pero, a su vez, es también un espacio cultural denso donde se encuentran subculturas, ya sea diferenciadas por sus roles distintos, por sus condiciones generacionales y/o por su pertenencia socioeconómica o capital cultural diferenciado. La escuela como construcción social es expresión cultural. Es en sí misma una organización cultural, que dialoga con el contexto cultural general donde se sitúa, como también es espacio de encuentro cultural en su propio seno.

Las Escuelas, como afirman Louise Stoll y Dean Fink, son una aglomeración de distintas subculturas. “Podrían diferenciarse –dicen estos autores (Stoll y Fink 1999: 151)– varias culturas dentro de una escuela: la de los profesores, los alumnos, los administradores, el personal no docente y los padres. Dichas subculturas podrían formarse alrededor de los intereses pertinentes a un grupo en particular y crear potencial para empujar a una escuela en diversas direcciones. Podría haber una cultura dominante, con frecuencia encarnada en las acciones llevadas a cabo por el director, y uno o más subgrupos más pequeños, cada uno con su propio y diferenciado conjunto de creencias, actitudes y normas (...) formando ‘redes’ más pequeñas y cerradas por subconjuntos de compañeros que tienen intereses comunes (...) [que] pueden actuar como barreras poderosas a la colegialidad y a una comunicación fluida en toda la escuela”.

Este texto se inicia con la presentación del marco cultural en que hoy se ubica la Escuela, una sociedad de cambio permanente y de masificación de la escolaridad, lo que conduce a interrogarse por el sentido último de la institución escolar y si ella no es una institución en declive. Dentro de este marco mayor, se concentra en un primer momento en la Cultura de la Escuela, y su aporte –en especial su capital simbólico– al logro de una estructura eficiente frente a las exigencias del contexto antes descrito. Luego, en un segundo momento, se detiene en uno de los diálogos fundamentales que se dan en su interior, el diálogo entre la “cultura escolar” y la “cultura juvenil”, entre la institución social que vive el peso de sus tradiciones y el mundo cambiante de los jóvenes. Por último, se detiene en un aspecto que caracteriza a las sociedades que han optado por modelos neoliberales, donde la educación junto con privatizarse ha experimentado una

fuerte segmentación, generando una experiencia escolar muy diversificada. Los pobres no se encuentran con los ricos y los estratos medios no conviven tampoco con ambos. Termina el texto con una reflexión, a partir de la realidad descrita, sobre los desafíos que enfrenta hoy la Escuela y con ello la formación inicial y continua de profesores.

#### A. ESTADO DE SITUACION DEL DIALOGO CULTURAL DE LA ESCUELA Y EN LA ESCUELA

##### A.1. *Marco de referencia mayor: la escuela y el diálogo con el cambio cultural presente.*

La Escuela de hoy vive una realidad diferente a la de décadas anteriores y de seguro también distinta a las que vendrán. Hoy la Escuela se enfrenta a una sociedad que no sólo cambia, sino a una sociedad donde el cambio se ha convertido en permanente. Ello constituye el marco mayor, necesario explicitar, para adentrarnos con posterioridad al análisis de contenidos y relaciones de las subculturas en la escuela.

Si bien el proceso de globalización no es nuevo, tiene hoy un ritmo acelerado, una profundidad y amplitud que no tiene comparación en la historia. La globalización constituye un fenómeno multifacético, de dimensiones económicas, políticas, religiosas, jurídicas y culturales relacionadas entre sí de modo complejo. Todas estas dimensiones repercuten en la vida de las personas, pero, por sobre todo, las de orden cultural, en que se globalizan valores, artefactos culturales y universos simbólicos. Hoy la producción cultural se realiza en forma industrializada, circula en redes transnacionales de comunicación y llega a la masa de los consumidores que aprenden a recibir mensajes desterritorializados. En esta realidad, la preocupación por la homogeneización cultural, por un lado, y la mantención de la diversidad cultural, por el otro, así como la preservación de las identidades culturales particulares en contraposición con una identidad global-universal son temas que están más presentes que nunca en el campo de la educación. Hoy se viven numerosas tensiones que dan cuenta de una época de cambios. A este respecto UNESCO (1997) identifica un conjunto amplio de interrogantes en materias tales: *¿cómo construir una sociedad de valores universales pero donde la singularidad encuentre su espacio? o ¿cómo hacerse cargo de las exigencias de la modernidad sin romper las tradiciones que permiten una identidad a través del tiempo?*

A esta realidad se agregan otros importantes cambios en el plano cultural. A los hombres y mujeres de hoy ya no les toca vivir en una sociedad donde se avanza de acuerdo a patrones preestablecidos (en gran medida lineales y determinados desde fuera), sino que se ven enfrentados a diversos caminos, lo que les genera una permanente tensión. Además, no se está en una sociedad de logros definitivos: ya los estudios no son para toda la vida, el trabajo es inestable y difícilmente único, la ciudad que se habita ya no se proyecta hasta la muerte, entre otros asuntos. Las culturas han dejado de ser cuerpos compactos y homogéneos. Hoy prima lo que se ha denominado “culturas híbridas”, donde conviven manifestaciones diversas –y a veces contrapuestas– en un mismo espacio, lo que hace más compleja la construcción de identidad. Por otro lado, un signo de la época es la paradoja de un avance inconmensurable en redes de comunicación, pero, a su vez, de grandes ciudades pobladas de seres anónimos.

Las hipótesis sobre la materia nos hablan de que al parecer estamos viviendo el tránsito de un modelo cultural a otro, desde uno basado en la razón social a otro fundado en

la autorrealización autónoma. Desde aquel donde lo legítimo es lo útil a la colectividad –es decir, que contribuye a su progreso y obedece a su razón–, a otro donde lo genuino es aquello que el individuo juzga bueno para su desarrollo personal, en la medida que eso no impide a nadie hacer lo mismo.

La ética de primacía de la realización personal y del triunfo individual es el resultado de una sociedad altamente diferenciada, ya que ello facilita e invita a vivir una vida propia, pero donde la lucha para vivir la propia vida se escapa cada vez más, al habitar un mundo donde las interconexiones avanzan. Una sociedad, además, en que la menor importancia de las tradiciones hace de la vida algo experimental, en que las recetas heredadas y los estereotipos no sirven. Hoy se vive en un contexto de demandas encontradas y de incertidumbres, donde cada vez es más necesaria una gestión activa de sí para conducir la propia vida.

Dentro de este marco, la Escuela, y en forma muy especial en estas últimas décadas la educación secundaria, ha presentado un proceso creciente de masificación que trae consigo numerosas y diversas exigencias. En América Latina, en particular, este grupo etario crece anualmente en escolaridad, con lo cual en muchos países de la región la educación secundaria ha dejado de ser un espacio de élite y está en un claro proceso de masificación. Este proceso de masificación trae consigo desafíos y exigencias en a lo menos tres ámbitos: al joven estudiante, al establecimiento escolar y al sistema educativo en general.

El proceso de masificación de la Educación Secundaria actual contribuye en lo inmediato a la creación de juventud. Cada vez más, los integrantes del grupo etario que reciben la Educación Secundaria pueden retardar su paso a las responsabilidades de la vida adulta, prolongar a través del tiempo una mayor dependencia familiar y un más tardío ingreso al mundo laboral. La edad ha dejado de ser un parámetro fundamental que distingue socialmente una fase de otra y gana cada vez más importancia el factor de “paso o tránsito”<sup>1</sup>. La masificación de la escolaridad, en definitiva, ha ido generando paulatinamente una fuerte asociación entre educación secundaria y juventud. La vida cotidiana, de una población cada vez mayor, está estructurada en función de su condición de estudiantes. El mundo intersubjetivo creado al interior de los establecimientos escolares y los endogrupos que en él se conforman, hacen como “naturales” a la vida juvenil la vivencia escolar. La Cultura de la Escuela, y en particular la escuela secundaria, está hoy íntimamente asociada a la subcultura juvenil.

La fácil asociación entre educación secundaria y juventud genera una primera consecuencia social; quien no está integrado al sistema escolar está en falta. El no estar presente en el mecanismo de integración social que es la escuela o liceo, se juzga como una desviación al ideal social. La masificación no es un proceso donde se avanza en todos los grupos sociales de idéntica forma. Pero, además, la capacidad del sistema no va a la par en cuanto a integración y posibilidad de retención, situación que trae consigo que la deserción del sistema genera un sentimiento de pérdida, dado el alto reconocimiento de

---

<sup>1</sup> Ken Roberts argumenta que los problemas y prioridades para la sociología de la juventud se deben concentrar en la actualidad en las transiciones, ya que estas, en sí mismas, son las inherentes al ser joven y no las edades, que pueden variar y varían significativamente. Cfr. Roberts, Ken (2003). *Problems and Priorities for the Sociology of Youth*. En: Bennett, Andy; Cieslik, Mark y Miles, Steven (editors). *Researching Youth* Ed. Palgrave Macmillan. Great Britain, 2003, pp. 13-28.

la escuela como el principal lugar para el logro de una identidad juvenil positiva sobre sí misma y reconocida socialmente.

La masificación de la educación secundaria constituye, también, un proceso que es experimentado por la institución escolar, con una lenta respuesta en lo que se refiere a capacidad de modificación para adaptarse a los cambios producidos. Dado que por años la educación secundaria fue privativa de una élite y de unos pocos “becarios”, se mantiene una imagen del alumno que queda desfasada con la llegada de una población de características diferentes. Todavía en muchos se mantiene una visión de los alumnos de educación secundaria como sujetos sin mayores responsabilidades, lo que es propio de sectores acomodados de la sociedad. Se une a lo anterior que en algunos países –con el aumento de los años de educación primaria obligatoria– se ha tendido a una infantilización de quienes están en los últimos años de básica, cuando en realidad poseen una edad propia del mundo juvenil. De acuerdo a conocimientos acumulados en la materia, existen diferencias sustantivas entre Educación Primaria y Educación Secundaria<sup>2</sup>, en la forma en que se experimenta por parte del estudiante. Se reconocen cambios: (a) en las “esferas de justicia”; (b) en la espera de reciprocidad; (c) en la necesidad de desplegar una estrategia escolar, y (d) en el desarrollo de una subjetividad no escolar. Estas diferencias muchas veces no son reconocidas, ni menos estimuladas para avanzar en autonomía y protagonismo juvenil.

La masificación de la secundaria suma a todos los cambios y tensiones anteriores una realidad de expectativas y frustración para los hijos de las familias que vienen llegando por primera vez. La posibilidad de ingreso a la educación secundaria genera expectativas en los padres, que no dicen relación con una realidad de devaluación de la escolaridad, situación que trae la mayor parte de las veces, en primer lugar en los jóvenes, una frustración. Los esfuerzos familiares no se ven compensados, como lo fueron en el momento donde sólo una minoría alcanzaba la educación secundaria completa. La devaluación de la escolaridad secundaria, en comparación con los tiempos previos a su masificación, implica, por lo demás, una pérdida del sentido y significado social que tenía en sus orígenes. Desde una responsabilidad de formación de las élites, se ha convertido en una “obligatoriedad social” que se hace cada vez más común completarla.

A juicio de Dubet (2006), la escuela tradicional, a la que llama “programa institucional”, con sus aciertos y errores, hoy se ve claramente desafiada; las escuelas características de los siglos XIX y XX, que resaltaban a la nación como valor fundamental y que buscaban la formación de ciudadanos, con un conjunto de principios y valores fundamentales que no requerían justificación, hoy son cuestionadas. Ya no existe en la sociedad globalizada de hoy, más democrática e individualista, y con una mayor participación de los medios de comunicación, una cohesión extrema al proyecto de nación. Los principios “sagrados” representados por la vocación del magisterio, de gran simetría con el clero, que le dieron al maestro de la escuela tradicional una autoridad y prestigio, también hoy están en cuestión. La función docente se ha profesionalizado, transformando la vocación en una competencia profesional adquirida. La escuela tradi-

---

<sup>2</sup> Coincidiendo con Tenti Fanfani, las particularidades observadas en Francia por Dubet y Martucelli, en cierta medida son válidas en el contexto escolar urbano de América Latina. Tenti Fanfani, Emilio (2000) *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*. En: [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario\\_internacional/panel4\\_fanfani.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf)

cional, como verdadero santuario, reservada a los más competentes y donde los padres no participan en las decisiones de la vida escolar, y donde además se debían aceptar sin cuestionamiento alguno “las reglas del juego” impuestas por la autoridad, también hoy está en cuestión. La escuela se masifica permitiendo la entrada a un mayor número de jóvenes, que ya no son los mejores alumnos; los diplomas pierden el valor de distinción que tenían, lo cual convierte a la escuela en una institución más compleja. Por último, la escuela que socializaba en el acatamiento de un orden racional, hoy es desplazada por la formación de un espíritu crítico. Hoy ha perdido fuerza la creencia de la disciplina como principal elemento formativo, para privilegiar al sujeto autónomo y auténtico, lo que hace del trabajo de los docentes algo mucho más incierto.

A.2. *La cultura de la escuela: el aporte del capital simbólico a la efectividad escolar.* Los padres, los profesores, los directores y los estudiantes detectan siempre algo especial e indefinido sobre las escuelas en que participan. La mayoría de las escuelas tienen su propio “ethos” que impregna toda la actividad en la escuela. Esta calidad única de cada escuela es la “Cultura de la Escuela”, que afecta a los actos de la gente. La cultura de la escuela es un sistema subyacente de normas, valores, rituales, tradiciones, ceremonias e historias que se acumulan a través del tiempo. Ello actúa como una red de expectativas sociales y creencias que forman a sus miembros en la forma de pensar, sentir y actuar.

Las ventajas del empleo de la imagen o metáfora de cultura específica para el centro escolar, frente a otros enfoques técnico-formales, indica Antonio Bolívar (1993), residen en destacar los aspectos de significados simbólicos, esquemas interpretativos y pautas de acción cotidiana, y no sólo los aspectos de la estructura formal o burocrática; pero además, un enfoque cultural de los centros escolares es adecuado, ya que permite poner de manifiesto lo “débilmente articulado” o el carácter de “anarquía organizada”, que muchas veces poseen las organizaciones escolares, que no suelen tener una cultura unificada. Con el paso del tiempo se desarrollan subculturas en su interior, principalmente en su cuerpo docente, con lenguaje, normas, perspectivas y fines diferenciados. De esta forma la cultura escolar –concluye Bolívar (1993)– posee una doble faz: es un entramado aglutinador e integrador de la vida cotidiana de los miembros en el interior de la institución y, al mismo tiempo, con diferencias y conflictos entre grupos.

Una Escuela con un foco bien definido y compartido de que los estudiantes aprendan, con un sentido fuerte de comunidad, con capacidad de trabajo colectivo (dice Kent Peterson 2000), es una escuela con una cultura fuerte y positiva, donde profesores y estudiantes ponen por delante esfuerzo y perseveran. Al contrario, una escuela con una cultura débil y negativa difícilmente logra convertirse en una escuela efectiva. En las escuelas de una cultura escolar positiva, los profesores dialogan regularmente con sus colegas; comparten ideas, conocimiento y técnicas; participan colaborativamente en la solución de problemas, a diferencia de aquellas escuelas donde se trabaja en forma aislada, donde los profesores están solos en sus salas y guardan los problemas de su práctica para sí mismos.

A juicio de Hargreaves (1994) es posible visualizar en la escuela un conjunto amplio y diferenciado de culturas profesionales. En este sentido, es posible encontrar Escuelas de Cultura Individualista (donde prevalece el aislamiento); de Colaboración (en las cuales los profesores voluntariamente trabajan juntos); de Colegialidad Artificial (donde

hay trabajo conjunto pero impuesto por la dirección) y Balcanizadas (donde se forman grupos pequeños, pero aislados entre sí). Es posible, por lo tanto, permitiendo con ello visualizar la existencia de subculturas al interior de la escuela (lo que sería una verdadera Balcanización), que convivan en un mismo establecimiento escolar equipos de docentes colaborativos entre sí, junto a individualistas o aquellos que trabajan juntos, pero sólo por obligación y no voluntad.

La importancia de la cultura general de la escuela y de las subculturas presentes en ella está radicada principalmente en el valor de los aspectos culturales, en la posibilidad de avanzar a Escuelas Efectivas. En los estudios realizados en Chile sobre la materia, un aspecto fundamental para el logro de ellas lo constituye su capital simbólico, lo que “contempla –en palabras de D. Raczynski y G. Muñoz 2005– variables como el clima escolar (relaciones interpersonales), el compromiso y rigor con que se realizan las actividades y la identidad de la escuela. Opera en el plano subjetivo (actitudes, percepciones, imágenes y valoraciones) y se expresa en actividades, conductas y símbolos” (p. 39). A juicio de los autores recién citados, en las escuelas que logran buenos resultados son escuelas con una “Cultura Escolar Positiva”. Son escuelas que creen en lo que pueden lograr haciendo un buen trabajo con sus alumnos. Por ello la motivación domina en hacer las cosas bien y genera un fuerte sentido identitario. Tienen algo que las distingue (les da identidad) y los equipos reconocen que eso es un factor relevante para explicar el compromiso que todos sienten con la escuela. Poseen además una cultura colaborativa mayoritaria entre su cuerpo docente. La formación integral y los esfuerzos conjuntos por lograr metas y objetivos se traducen en prácticas institucionales y pedagógicas muy concretas y medibles.

*A.3. El diálogo actual entre la cultura escolar y la cultura juvenil.* Ser joven en la realidad actual tiene profundas diferencias con las sociedades pasadas donde existían líneas que señalaban exactamente el momento de transición de la juventud a la edad adulta. En las sociedades arcaicas los rituales de la circuncisión, más tarde el matrimonio y el inicio del trabajo eran momentos claves para adquirir la condición de adulto. Actualmente, las líneas que señalan las fronteras entre la juventud y la edad adulta son más vagas, y los jóvenes cada vez más consideran la vida como algo inestable, fluctuante y discontinuo. La realidad de límites difusos se convierte, en la juventud, en un dato con el cual se convive sin mayor dificultad, pero no sólo en su expresión externa, como podrían ser los espacios de hibridez cultural, sino que en las propias vidas juveniles, donde en un mismo joven se manifiestan, en más de una ocasión, conductas que dan cuenta –principalmente a los ojos de los mayores– de una verdadera fragmentación.

Esta realidad de trayectorias no lineales y fragmentación van haciendo de la juventud una experiencia distinta de la vivida por el mundo adulto. Algo propio y diferente, pero que a su vez, en su interior, también se diferencia no existiendo una sino diversas culturas juveniles, que dan cuenta de experiencias sociales diferenciadas que son expresadas, colectivamente, mediante la construcción de estilos de vida distintivos, lo que permite hablar de la presencia en su interior, de diferentes subculturas juveniles, heterogéneas entre sí, pero que no están exentas de influencias del medio que le da rasgos compartidos. Al interior de cada una de estas microsociedades, diversas manifestaciones simbólicas son reordenadas y recontextualizadas, logrando como resultado la construcción de un estilo juvenil propio, que se manifiesta, principalmente, en un lenguaje como forma de

expresión oral distintiva de la de los adultos, la adopción de una música, que por su consumo y creación marca una identidad grupal y, por último, una estética que identifica visualmente al grupo (forma de llevar el pelo, ropa o accesorios).

No obstante la enorme diversidad que actualmente caracteriza a la cultura juvenil, sostiene Juan Carlos Tedesco (Tedesco 2003: 153), ella “registra algunos elementos comunes que son contrarios, antagónicos o al menos muy diferentes de los que privilegia la cultura escolar. La cultura juvenil otorga mucha importancia al cuerpo, a la música, a las formas personalizadas de religión, al predominio de la imagen, a la empatía con las nuevas tecnologías de comunicación, a la afectividad como dimensión de la personalidad y de las relaciones sociales y al presente como dimensión temporal fundamental. Esta nueva concepción cultural implica, de algún modo, una pérdida de la importancia de ciertos elementos centrales y clásicos de la cultura escolar, como son el predominio de la lectura; la valorización del conocimiento y del trabajo sistemático; la postergación de satisfacciones; la valorización del pasado, como patrimonio a transmitir, y del futuro, como proyecto para el cual es preciso formarse”.

Si bien como se ha indicado la edad de cursar la educación secundaria es la propia de la edad juvenil, buena parte del ordenamiento de los establecimientos escolares de secundaria se construyen ignorando a los jóvenes. De esta forma la cultura escolar no sólo no integra a la cultura juvenil, sino que muchas veces le cierra las puertas y le da su espalda. En muchos centros escolares se experimenta la interacción pedagógica sin considerar al alumno como un sujeto autónomo, situado en un tiempo y un espacio que si bien no lo determina, lo condiciona poderosamente. La falta de diálogo con los alumnos(as) conduce a una visión sobre ellos altamente simplificada, que se expresa en una homogeneización donde desaparece la persona y se ve restrictivamente sólo como alumno; una etiquetación que hace distinciones entre alumnos a partir de estereotipos y de una desconfianza, que cree que el joven sólo actuará correctamente si es vigilado. Hoy, si bien se reconoce el valor de la diversidad, aún no se acepta con facilidad la pluralidad de los jóvenes (seguramente –y con razón– por el número de alumnos por docente y el número de horas de docencia directa) y se les sigue tratando como una masa uniforme de alumnos que carece cada uno de ellos de una identidad propia.

Esta situación, que conduce a una falta de profundización en la identidad de cada joven, se ve complementada –agravando la situación– por la alta valoración que se le otorga al conocimiento escolar (los contenidos impartidos en las actividades curriculares), por sobre el conocimiento de sí mismo por parte del alumno. El desarrollo afectivo de los alumnos(as) no constituye, en la mayoría de los casos, un tema de preocupación central o de una valoración de igual medida que los contenidos de las diversas disciplinas que conforman el plan de estudio de educación secundaria.

La disciplina sigue siendo el elemento central que media entre la cultura escolar y la cultura juvenil. El elemento ordenador de la convivencia escolar –en la mayoría de los establecimientos– es la disciplina, la que se expresa en una práctica unidireccional de un claro fundamento de carácter adultocéntrico. Situación que no dice tanto en relación con los adultos en sí mismo, sino con la matriz en que esta práctica se ubica, que asume un estilo de relación asimétrica (que incluso en algunos casos se da entre alumnos). No es un problema de edad, sino de actitudes, discursos y estilos, que van configurado y dando vida a una particular forma de relación, donde prima la verticalidad.

No obstante lo anterior, no se puede dejar de reconocer que cada vez más se aprecia la necesidad de los profesores y directivos de construir una legitimidad frente a los alumnos. La unidireccionalidad ya no basta en una sociedad de mayor reconocimiento de los derechos de las personas. Los alumnos se saben sujetos de derechos y se hacen respetar. No se puede dejar de reconocer a este respecto que entre los fenómenos de las últimas décadas se encuentra la irrupción de la infancia y la juventud como un actor social protagónico, lo que genera nuevas demandas y reflexiones sobre su lugar en la sociedad, la cultura y la educación. La educación deja de ser una práctica de transmisión de valores y de códigos de las viejas generaciones, para avanzar a una modalidad de mayor autonomía y protagonismo de los alumnos y alumnas.

A.4. *La segmentación de las escuelas: una experiencia escolar altamente segmentada.* Aunque la literatura en el campo de la Sociología de la Educación, principalmente la producida fuera de América Latina (que desde luego es la mayoría), hace continua referencia al tema de la diversidad en la escuela, colocando especial atención en los fenómenos migratorios y con ello al encuentro de cultura al interior de la escuela; la realidad de América Latina y de Chile en particular, ameritan sobre esta materia tener una preocupación algo diferente, que es la diversidad entre escuelas. Si bien es cierto que el fenómeno migratorio está también instalado entre los países de la región y en Chile en forma cada vez más marcado, más que el choque de culturas –que viene y que requiere del mundo docente preparación para ello– hoy el fenómeno más relevante es la segmentación del sistema escolar, que hace que los y las estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos no compartan la experiencia de asistir a un mismo centro escolar. La privatización de las escuelas, el retiro de la preocupación del Estado por satisfacer las necesidades básicas de las poblaciones han llevado a que en general se tienda a una fragmentación del sistema escolar<sup>3</sup>. En el caso chileno ello es altamente notorio, lo que se puede apreciar en la tabla siguiente:

Segmentación del Sistema Escolar  
 Distribución de Matrícula según Grupo Socioeconómico

Grupo Socioeconómico	Años de educación de la madre	Ingreso mensual	% matrícula municipal	% matrícula particular subvencionada	% matrícula particular pagada	% del grupo sobre la matrícula total
Bajo	7	\$ 119.000	79,4%	20,6%	0%	10%
Medio Bajo	9	\$ 180.000	81,9%	18,1%	0%	32%
Medio	11	\$ 331.000	47,6%	52,3%	0%	37%
Medio Alto	13	\$ 738.000	13,0%	81,6%	5,4%	14%
Alto	16	\$ 1.526.000	0,0%	6,1%	93,9%	7%

Fuente: MINEDUC 2003. Tomado de Montt, P. *et al.* (2006).

<sup>3</sup> Al respecto se puede ver el diagnóstico que prepara UNESCO para la generación del Proyecto Marco para la Región. Ver UNESCO-PRELAC (2002). *Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe*. En: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac\\_proyecto\\_regional\\_educacion\\_esp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf)

La diferenciación entre establecimientos, según dependencia (públicos o privados), asociada a niveles de ingreso familiar, es parte de la realidad de las Escuelas de hoy, y ello se expresa –además– en una notoria diferencia en la calidad de la formación que reciben los estudiantes<sup>4</sup>. Esta segmentación se va haciendo consciente en los alumnos en la medida que van avanzando en su escolaridad, llegando muchos de ellos a visualizar que no es idéntica la formación entre un establecimiento y otro, lo que también es entre un estrato social y otro. La toma de conciencia de las diferencias en calidad conduce a la generación de expectativas diferentes entre los alumnos<sup>5</sup>, y con ello a una forma de relacionarse con su establecimiento también diferente. Cada grupo social posee un modo particular de experimentar la vivencia de la educación secundaria, donde el futuro se transforma en un organizador del sentido de la educación. El asistir a clases “porque sí”, porque no hay otra posibilidad, porque es parte de las exigencias de la edad, hace referencia a una primera respuesta ideal-típica: la “obligación como sentido”. Esta primera respuesta está asociada mayormente a quienes se ubican en sectores más excluidos, donde no se aprecia un mejor futuro por asistir a clases, pero tampoco existe una alternativa mejor en qué utilizar el tiempo. Para otros alumnos y alumnas, los de los grupos sociales medios, la experiencia escolar es vivida como un tiempo de postergación de beneficios presentes con el fin de beneficios mayores en el futuro, lo que hace de esta respuesta ideal-típica, propia de una razón instrumental. Por último, la respuesta ideal-típica, el estudiar sin una relación interesada, sin un cálculo del beneficio futuro, va a constituir la respuesta, con mayor probabilidad, de los alumnos y alumnas de estratos altos, que están liberados de urgencias y presiones relacionadas con la sobrevivencia. Proyectan, de las experiencias familiares previas, un futuro sin mayores sobresaltos, distinto a quienes viven su presente como un sacrificio en función del futuro.

Frente a esta realidad altamente diferenciada entre estratos, que provoca una clara diferenciación en la calidad de la formación recibida, pero también de la experiencia escolar, la percepción de los alumnos y alumnas también presenta variaciones al momento de enjuiciar la calidad de sus establecimientos educacionales. Los estudiantes de colegios de estrato más alto utilizan un mayor número de categorías para evaluar su establecimiento que los de estratos más bajos, siendo los primeros, además, más críticos que los segundos, situación que puede hacer inadecuada la evaluación comparativa de la calidad de los establecimientos, desde el discurso de los alumnos y alumnas, si no se considera la diferencia en el número de categorías que se utilizan y el significado que se atribuye a cada una de ellas, ya que presentan variaciones para una misma categoría.

Junto a la segmentación vertical ya indicada, de grandes diferencias entre un grupo social y otro, se debe reconocer también una clara diferenciación horizontal al interior de cada estrato, que tiene consecuencia en los alumnos(as). La necesidad de diferenciación de la oferta ha conducido en los estratos altos a una gran heterogeneidad en las pautas de formación y de convivencia escolar; en los estratos medios, las diferencias

---

<sup>4</sup> Los resultados del SIMCE, utilizando igual estratificación social, demuestran que hay una notoria diferencia en cuanto a resultados de logros por grupo socioeconómico, situación que incluso traspasa a la que es posible encontrar entre establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados.

<sup>5</sup> A este respecto se pueden ver los resultados de la *VI Encuesta de Actores del Sistema Educativo* (CIDE 2006, de la Universidad Alberto Hurtado). En ella se destaca que junto a la diferencia de expectativas educacionales de los alumnos entre sí, es aún más notoria la de sus profesores (lo que podría estar hablando de una profecía autocumplida).

obedecen a las orientaciones y capacidades de directivos y profesores para generar proyectos educativos y programas de mejora, mientras que en los estratos bajos se tiende a estereotipar a los establecimientos como buenos o malos de acuerdo al compromiso que se les atribuye a los docentes, la disciplina de los alumnos, la labor de los directivos y el apoyo de los padres.

Un aspecto que profundiza aún más la desigualdad en la forma de experimentar la educación es el choque lingüístico (B. Bernstein) que se produce entre el profesor y el alumno(a) cuando provienen de sectores socioculturales diferentes. Los códigos lingüísticos promovidos y difundidos por la cultura escolar resultan muchas veces ajenos y necesarios de aprender para algunos, principalmente para los de sectores más pobres, que recién vienen llegando como grupo social, mientras que para otros son los de su uso habitual. El etnocentrismo y la autorreferencialidad del profesor, que se incorpora explícita o implícitamente en la relación pedagógica hasta convertirse en parte fundamental de la cultura escolar, imponen de forma invisible (violencia simbólica, diría Bourdieu) una exigencia que deja en desventaja a quienes no tienen incorporados los códigos lingüísticos que él maneja, ni son parte de su práctica cotidiana. Esta situación, que afecta gravemente a las minorías étnicas, muchas veces es disminuida en los diagnósticos educacionales, en lo que se refiere a la realidad de los estratos bajos urbanos, que no son necesariamente étnicamente diferenciados.

Por último, una clara expresión de las diferencias entre subculturas, entendidas como estratos sociales diferenciados, dice relación con la forma de expresión del malestar de los alumnos y alumnas en sus establecimientos educacionales. En las clases más altas, son más comunes las agresiones verbales y la exigencia de los alumnos a los adultos; todo ello sin mayor cuestionamiento a la norma establecida. En los estratos medios se repiten las agresiones verbales y las molestias son dirigidas a la institución; en este caso las normas institucionales son cuestionadas. En el caso de los estratos bajos hay agresión no sólo verbal sino que también física, e incluso a las personas (no sólo a la propiedad); sin embargo, las normas se acatan sin mayor discusión, sometiéndose a la autoridad.

## B. EXIGENCIAS DE LA SITUACION DEL DIALOGO CULTURAL DE LA ESCUELA Y EN LA ESCUELA A LA FORMACION INICIAL Y CONTINUA DE PROFESORES

Conocer y comprender a la escuela como cultura y como espacio de encuentro de subculturas es hoy una necesidad básica para la formación inicial y continua de profesores. Las escuelas de hoy ya no están llamadas exclusivamente a enseñar, sino también a aprender de sus propios procesos, de convertirse en instituciones que aprenden de sus aciertos y sus errores. Ello exige una capacidad mayor de escucha, pero también de mayor preparación técnica para develar lo que acontece en su interior. Una educación de calidad exige reconocer a actores y autores implicados. Exige, en el caso de los estudiantes, escuchar su voz que se articula desde sentimientos y vivencias, que no necesariamente se expresan en los códigos acostumbrados del mundo adulto. Es un lenguaje propio que, para escucharlo, previamente hay que reconocerlo. En las escuelas y liceos no sólo hay alumnos(as), hay jóvenes, ciudadanos y ciudadanas, con una serie de derechos y deberes, su valor no radica en la potencialidad de ser ciudadanos del futuro, son ciudadanos y

ciudadanas ahora. De aquí la necesidad de conocer y abrir espacio en la cultura escolar, a la presencia de la cultura juvenil, una cultura vigorosa y a momentos ambigua, viva e impertinente, que muchas veces se deja sólo transitar por los márgenes, quedando como una “allegada” en la casa que también le pertenece. Sin un conocimiento sociológico de los alumnos y alumnas de hoy, es difícil el logro de una educación de calidad. Deben reconocerse las personas jóvenes con todo su potencial creativo, como individuos totales, que como miembros de una particular agrupación sociopolítica y cultural se enfrentan con sus propios problemas y desafíos. Las vidas de personas jóvenes hoy son diversas y multifacéticas. En virtud de su profesión, indican Hébert y Hartley (2006), los educadores están llamados a ver más allá de las representaciones sociales generales sobre niños y juventud, para apoyar sus fuerzas, legitimidad, diversidad y vitalidad. No todos los estudiantes son iguales y no todos encajan en una única concepción del estudiante aprendiz/consumidor.

La escuela de hoy debe ser capaz de enfrentar a una población estudiantil que –en lo general– es cada vez más diversa y que exige una cada vez también mayor atención diferenciada. Requiere, indica Philippe Perrenoud (2004), entre las nuevas competencias para enseñar “elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”. Hacer frente a la heterogeneidad, saber compartimentar y motivar la cooperación entre alumnos. Junto a ello, en la realidad antes descrita de escuelas latinoamericanas y de Chile en particular, que son altamente segmentadas, de homogeneidad interna y heterogeneidad entre ellas, se requiere también gran capacidad para trabajar los temas de ciudadanía. Hoy el trabajo de formación ciudadana debe atender<sup>6</sup> a la existencia de complejas relaciones entre comunidad local, nación y mundo; a las interdependencias entre las personas, mediadas por los cambios actuales; a las exigencias a la ciudadanía al vivir en naciones-estados multiculturales, y al necesario conocimiento teórico sobre la democracia y sus instituciones y la experimentación práctica de la democracia. Los conceptos de Democracia; Diversidad; Globalización; Desarrollo sostenible; Imperio, imperialismo, poder; Prejuicio, discriminación, racismo; Migración; Identidad/diversidad; Perspectivas múltiples y Patriotismo y cosmopolitanismo son claves en los procesos formativos de hoy.

La escuela de hoy no puede dejar de reconocer también que convive además con una serie de demandas que a momentos se pueden visualizar como contrarias entre sí. Junto a la demanda de lo inclusivo, de acoger a todos y hacer avanzar a todos los estudiantes, conviven con una lógica de mercado, de competencia por capturar a los mejores alumnos y de demostrar los mejores resultados (por lo tanto, de búsqueda, de distinción y no de igualdad). Además, junto a la demanda de una atención personalizada, que acoja a la diversidad, las escuelas se ven enfrentadas a la existencia de la presión de un Estado evaluador, que determina estándares y establece mediciones comunes para toda la población escolar (incluso con comparaciones internacionales).

La Escuela de hoy, en este marco de nuevos desafíos y tensiones, para parafrasear un reciente trabajo de Andy Hargreaves y Dean Fink (2006), exige que los estudiantes de hoy que se forman para la tarea docente y los profesores que se perfeccionan en su

---

<sup>6</sup> Ver en especial lo indicado por el Panel Internacional de Especialistas convocados por la Universidad de Washington.

ejercicio, avancen en la perspectiva de uno de los aspectos más importantes y a menudo descuidados en la educación, la sustentabilidad. Es necesario que en su formación inicial o continua estén presentes las dimensiones de la *profundidad*, que implica ir más allá de la superficialidad e ingresar al mundo complejo de la cultura y subcultura presentes en la Escuela. La *longitud*, que exige reconocer la importancia del trabajo de equipo por sobre la individualidad. El *ancho*, donde la responsabilidad del éxito escolar es una responsabilidad compartida. La *justicia*, que permite asegurar que las acciones tienen como guía el buscar el mayor beneficio para los estudiantes. La *diversidad*, que implica acoger la diferencia y la acción personalizada. Los *recursos*, que posibilitan la retroalimentación que conserva y renueva la energía necesaria para el trabajo educativo y, por último, la *conservación* que implica construir el futuro, reteniendo, cuidando y protegiendo lo mejor del pasado.

### C. BIBLIOGRAFIA

- Bajoit, G. y A. Franssen (1995). *Les Jeunes dans la Compétition Culturelle. Sociologie d'aujourd'hui*. Bélgica. PUF.
- Beck, U. (2001). Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política. En: Anthony Giddens y Will Hutton (editores). *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona, España: Ed. Tusquets. Pp. 233-245.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 269: 68-72.
- Centre for Education Research and Innovation (CERI) (2006). *Personalising Education, Schooling for Tomorrow*. París, Francia: Ed. OECD.
- CIDE (2006). *VI Encuesta de Actores del Sistema Educativo*. U. Alberto Hurtado, Santiago, Chile: Ed. CIDE.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Espíndola, V. (editora) (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado*. Washington, USA: Ed. BID.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid, España: Ed. Alianza Universidad.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario*. Buenos Aires, Argentina: Ed. IIPE-UNESCO.
- Guerrero Serón, A. (2003). *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid, España: Ed. Siglo Veintiuno.
- Guerrero Serón, A. (2003). *Sociología de la organización escolar*. En Fernández Palomares, F. (coordinador) 2003: *Sociología de la Educación*. Madrid, España: Ed. Pearson.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambiar los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Hargreaves, A. y D. Fink (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, USA: Ed. Jossey-Bass.
- Hérbert, I. y W. J. Hartley (2006). *Personalised Learning and Changing Conceptions of Childhood and Youth*. En Centre for Education Research and Innovation (CERI): *Personalising Education, Schooling for Tomorrow*. Paris, France: Ed. OECD.
- IIPE-UNESCO (2001). *Violencia en Ambitos Educativos*. Informes Periodísticos Publicación Nº 1, julio 2001, Argentina. En: [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/prensa/informes/pdfs/informe01\\_violencia.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/prensa/informes/pdfs/informe01_violencia.pdf)

- Jacinto, C. (2006). *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires, Argentina: E. Fundación Santillana.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO.
- Montt, P. et al. (2006). *Hacia un sistema descentralizado sólido y fuerte*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Peterson, K. (2000). *Shaping positive cultures in charter schools*. En: Wisconsin Center for Education Research. En: [http://www.wcer.wisc.edu/archive/ccvi/pub/newsletter/Spring2000\\_CharterSch/5.htm](http://www.wcer.wisc.edu/archive/ccvi/pub/newsletter/Spring2000_CharterSch/5.htm)
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, España: Ed. Graó, Biblioteca de Aula 196.
- Raczynski, D. et al. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede?* Santiago, Chile: Ed. UNICEF.
- Raczynski, D. y G. Muñoz (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Chile: Ed. MINEDUC.
- Roberts, K. (2003). Problems and Priorities for the Sociology of Youth. En: Bennett, A.; Cieslik, M. y Miles, S. (editors), *Researching Youth*. Great Britain: Ed. Palgrave Macmillan. Pp. 13-28.
- Santos Guerra, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, España: Ed. Akal.
- Sapiains Arrué, R. y P. Zuleta Pastor (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados *Revista Última Década* Nº 15: 53-72.
- Stoll, L. y D. Fink (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, España: Ed. Octaedro.
- Tedesco, J. C. (2003). Problemas y tendencias de reforma en América Latina. En Germán Rama (editor). *Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria*. N. York, USA. Banco Interamericano de Desarrollo. Pp. 151-156.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*. En: [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario\\_internacional/panel4\\_fanfani.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf)
- UNESCO. *La Educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ed. UNESCO, Francia.
- UNESCO-PRELAC (2002). *Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe*. En: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac\\_proyecto\\_regional\\_educacion\\_esp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf)
- Villarroel, G. y M. Urendaa (2001). Los discursos de las alumnas acerca de la escuela: un estudio comparativo. En: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/06/GLADYS-VILLARROEL.doc>