



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

Cultura Escolar y Mundos Juveniles: Tensiones y desafíos para la escuela chilena del siglo XXI

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN

Integrantes:

Paulina Aravena Pavez
Constanza Astorga López
Aillen Meza Franco

Profesor guía:

Jorge Gajardo Aguayo

Concepción, 2021

Agradecimientos

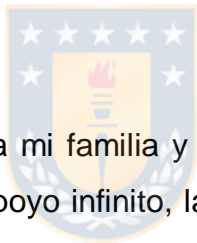
Agradezco infinitamente a todas las personas que estuvieron presentes en este proceso, con quienes discutí las incertidumbres y nuevos aprendizajes durante estos cinco años. Agradezco a quienes me escuchan, me nutren y animan a perseverar en mis sueños:

A mi familia, mis amigas y amigos.

A mi mamá, por su permanente preocupación.

A mi papá, por su compañía, paciencia y apoyo.

Pero, por sobre todo, dedico este momento a Gabriela: mi amiga, mi compañera de vida, mi hermana; cuyo amor incondicional tiene la capacidad de transmitirme calma y claridad en todo momento.



Paulina Aravena Pavez.

Agradezco en primer lugar a mi familia y en especial a mis padres, hermana, hermano y sobrino, por el apoyo infinito, la confianza y el cariño. Fueron cinco años de carrera en una nueva ciudad, la cual me permitió conocer lugares bellos, su historia y maravillosas personas que me acompañaron en todo el proceso universitario, por tanto, también agradezco a mis amigas/os y compañeras/os de carrera, por esas infinitas conversaciones que nos mantuvieron unidos y construyendo en conjunto una visión más crítica de la realidad.

Agradezco a los/as pocos/as profesores/as que nos acompañaron en nuestra formación y que se mantuvieron fieles a una educación diferente a la tradicional y que hoy son un referente. Y, por último, agradecer a los movimientos sociales como el estudiantil, el docente, el feminista y el de la revuelta social que a pesar de habernos generado un caos en los cierres de semestre, nos permitieron tener la experiencia de conocer formas de organización, demandas y aprendizajes que no se obtienen en la educación formal.

Constanza Astorga López.

Quiero agradecer a mi pasado y a mi presente, a las personas que han permanecido, sobre todo a mis tres horizontes que me han mostrado el camino, que a veces se torna rocoso, pero lleno de metas por alcanzar. Un abrazo a mi madre Sonia Franco, a mi padre Eduardo Meza y mi hermana Catherine Meza, estrellas que iluminan mi cielo, gracias por permitirme soñar y por no entorpecer mi vuelo.

También quiero mencionar a esas personas que han sido un apoyo invaluable para mi formación, agradezco a Ruddy Morales, hermano que no elegí, pero que la vida me presentó como un tutor para mi aprendizaje. Y por sobre todo al profesor Danny Monsálvez, docente que ha sido un apoyo fundamental, un consejero para la vida y un alentador de sueños.

Para finalizar me gustaría recordar a Mario Benedetti, quien escribió estos versos que son parte de mi alma. “No te rindas, por favor no cedas, aunque el frío queme, aunque el miedo muerda, aunque el sol se esconda y se calle el viento, aún hay fuego en tu alma, aún hay vida en tus sueños”.

Aillen Meza Franco.

Finalmente, agradecemos al profesor Jorge Gajardo Aguayo por su apoyo, consejos, comprensión, orientaciones y confianza permanente depositada en nosotras durante el último año, pues su guía representó un pilar fundamental para poder sacar adelante este proyecto tan significativo.

Índice

Resumen.....	6
Abstract	7
Objetivo General	8
Preguntas de investigación.....	8
Marco Teórico	12
1.- La escuela frente a los desafíos del siglo XXI	12
1.1 Nuevos desafíos para la escuela a consecuencia de las nuevas formas de adquirir conocimiento y nuevas generaciones.....	12
1. 2 Desde sus orígenes hasta la actualidad: una escuela que se rehúsa al cambio.....	17
1.3.- Tensiones que ha experimentado la escuela a consecuencia de este nuevo contexto	21
2. Cultura y cultura escolar	24
2.1 Cultura.....	24
2.2 La cultura en el espacio escolar	29
3. Efectos de la política educativa en la cultura escolar: tensiones y desafíos en las políticas educativas en Chile desde 1980 hasta la actualidad.....	37
3.1 Cronología de la política educativa en los últimos cuarenta años.....	38
3.2. Mecanismos performativos de las políticas educativas en Chile	44
3.3 La consagración de una cultura de la Auditoría.....	50
4. Juventudes, culturas juveniles y Generaciones	53
4.1 Conceptualización tradicional en torno a lo juvenil/ juventud.....	54
4.2 Construcción sociocultural de lo juvenil	56
4.3 Culturas juveniles y generaciones	58

5. La relación entre Cultura escolar y los Mundos Juveniles	60
5. 1. La escuela como un cruce de culturas	60
5.2 Aproximación teórica de Mundos Juveniles, Cultura Escolar y contraculturas que (re) construyen el espacio escolar en la actualidad.....	62
5.3 Tensiones asociadas a los encuentros culturales en el espacio.....	67
escolar.	
Conclusiones	74
1. Políticas educativas y educación para el siglo XXI.....	74
2. La cultura escolar y la resignificación de la escuela	77
3. Jóvenes y la participación escolar como desafío	80
4. La construcción de una cultura escolar desde la inclusión de la categoría juventudes	82
Proyecciones	85
1.- Una visión intercultural	85
2.- Desarrollo de habilidades intra e interpersonales	86
3.- Reconstrucción de los espacios democráticos y de diálogo en la escuela desde una mirada inclusiva, colaborativa e intercultural	88
4.- Incorporación en la formación inicial docente la competencia emocional y afectiva para enfrentar el fenómeno de puentes rotos a partir del conflicto generacional que se da entre docentes y estudiantes.	90
5.- Potenciar investigaciones que aborden las tensiones y desafíos de la cultura escolar y los mundos juveniles.	91
Apartado final.....	93
Bibliografía.....	98

Resumen

El objetivo de la presente investigación se centra en describir los nudos críticos y desafíos que se asocian a las tensiones existentes entre cultura escolar y mundos juveniles en el espacio escolar frente al desafío del desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Para ello consideramos la revisión bibliográfica de diferentes autores que abordan la articulación de la cultura escolar y los mundos juveniles. De esta manera, buscamos proporcionar datos teóricos y, en consecuencia, colaborar con los diferentes estudios que abordan la complejidad de las relaciones que circulan en el sistema educativo chileno, donde todavía persisten rasgos de la escuela tradicional que dificulta una mayor visibilidad y desarrollo de los mundos juveniles. Este estudio, considera la relación cultura escolar-mundos juveniles desde las tensiones y desafíos más relevantes para la escuela chilena del siglo XXI, de ahí la trascendencia que este análisis adquiere. La metodología de enfoque cualitativo consistirá en la revisión de planteamientos teóricos, teóricos-prácticos y marcos normativos, a partir de políticas educativas que se han diseñado durante los últimos cuarenta años, las que se vinculan con esta problemática

Palabras claves: Cultura escolar, mundos juveniles, políticas educativas y habilidades para el siglo XXI.

Abstract

The aim of this research is focused on describing the critical knots and challenges associated with the existing tensions between school culture and youth worlds in the school space in the face of the challenge of developing skills for the 21st century. To this end, we consider the bibliographical review of different authors who address the articulation of school culture and youth worlds. In this way, we seek to provide theoretical data and, consequently, to collaborate with the different studies that address the complexity of the relationships that circulate in the Chilean educational system, where traditional school features still persist, hindering greater visibility and development of youth worlds. This study considers the school culture-youth worlds relationship from the most relevant tensions and challenges for the Chilean school of the 21st century, hence the importance that this analysis acquires. The qualitative approach methodology will consist of the review of theoretical and practical approaches and normative frameworks, based on educational policies that have been designed during the last forty years, which are linked to this problem.

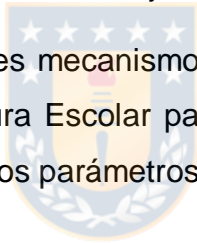
Key words: School culture, youth worlds, educational policies and skills for the 21st century.

Objetivo General

Describir nudos críticos y desafíos que se asocian a las tensiones existentes entre cultura escolar y mundos juveniles en el espacio escolar frente al desafío del desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los principales enfoques teóricos que abordan la articulación entre cultura escolar y mundos juveniles en el espacio escolar?
2. ¿Cuáles son las principales políticas educativas que ha emanado el ministerio de educación para integrar los mundos juveniles en la cultura escolar?
3. ¿Cuáles son los principales mecanismos que permiten encuentros entre los Mundos Juveniles y la Cultura Escolar para un desarrollo íntegro de las y los estudiantes de acuerdo con los parámetros de la Educación para el Siglo XXI?



Introducción

Hoy somos testigos de un fenómeno de globalización que ha generado transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales, las cuales han influido en la vida diaria y cotidiana de los seres humanos, así como también en las instituciones que tradicionalmente han ejecutado roles de socialización e integración social, destacando la familia, la escuela y el trabajo. Se ha señalado que existe una mutación cultural que afecta a estas instituciones (Sandoval, 2000) a consecuencia del tránsito de un modelo cultural industrial, que valoraba el trabajo y el progreso hacia un nuevo modelo basado en la autorrealización autónoma de las y los jóvenes. La escuela, por tanto, presenta tensiones y desafíos en torno al paso de este modelo tradicional que es altamente homogeneizador a este nuevo paradigma que contempla la diversidad cultural (Baeza, 2008; Zarzuri, 2013; Santana, 2010), ya que la escuela ha sido concebida como un molde cultural en donde las y los estudiantes interiorizan las normas y valores predeterminados por una cultura hegemónica, la que tiende a no contemplar las experiencias y creencias que puedan tener por su condición de jóvenes.

Lo expuesto fomenta una crisis al interior del espacio educativo y la perpetuación de una cultura escolar que no posee un diálogo equilibrado entre las subculturas que cohabitan en la escuela. Esto se ha detectado a raíz de la carencia de espacios vinculantes e iniciativas de trabajo colaborativo entre los actores que integran una institución educativa. La falta de comunicación intergeneracional al interior de la escuela ha generado como consecuencia una descontextualización en la implementación de los procesos de enseñanza - aprendizaje, en el currículum y la evaluación, pues no contemplan las experiencias y realidades de los/as jóvenes.

Nuestra investigación surge del interés de conocer cómo la escuela ha ido incorporando en su cultura escolar el dinamismo y la complejidad de los mundos

juveniles, considerando que las y los jóvenes poseen diferentes experiencias o vivencias, diferentes estilos, orientaciones sexuales, etnias, condición socioeconómica, entre otros aspectos que van cambiando con el paso de la modernidad o se van resignificando, evidenciando que la escuela es un espacio donde ocurren conflictos culturales, pedagógicos, institucionales y generacionales (Kaplún, 2007). Para ello, contemplamos que es necesario describir los nudos críticos y desafíos que se asocian a las tensiones existentes entre cultura escolar y mundos juveniles en el espacio escolar frente al desafío del desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

Este estudio busca ser un aporte sobre la importancia de integrar los mundos juveniles en la práctica educativa para la construcción de espacios escolares más justos, democráticos e interculturales, esclareciendo que es esencial incitar la reflexión dentro de los establecimientos educacionales, la cual potencie la inclusión de las visiones de mundo que puedan tener directivos, docentes y estudiantes en la conformación de proyectos institucionales, protocolos de convivencia y/o reglamentos internos que inciden en la construcción de la cultura escolar. Además, creemos pertinente evidenciar que los actores educativos son sujetos sociales que poseen un discurso y una cultura que aporta al desarrollo de las habilidades para el siglo XXI al interior del espacio escolar.

Además de ser un aporte teórico de los diferentes estudios que abordan la cultura escolar y los mundos juveniles, buscamos enriquecer la discusión desde un enfoque de la teoría crítica y la resistencia escolar que existe en torno a este fenómeno cultural, en el cual ya estamos inmersos, contemplando las transformaciones educativas que se han realizado desde 1980 hasta la actualidad. Bajo esta línea, estimamos la década de los 80` como un punto de inflexión para el sistema educativo en Chile. Con el fin de profundizar en aquello, nos centraremos en los cambios y reformas tras el retorno a la democracia, los marcos orientadores que han surgido desde la institucionalidad, los cuales han

intentado contribuir y fomentar espacios educativos más inclusivos y democráticos, tal como la ley de inclusión y la ley de subvención escolar preferencial.

Por último, buscamos enriquecer las discusiones incipientes que se han dado entorno al estudio de las culturas dentro del espacio educativo como una forma de contribuir al desarrollo de futuros marcos orientadores y legislativos para así acercarnos a un sistema educativo cada vez más inclusivo e intercultural que piense en las necesidades educativas del siglo XXI.



Marco Teórico:

1.- La escuela frente a los desafíos del siglo XXI

1.1 Nuevos desafíos para la escuela a consecuencia de las nuevas formas de adquirir conocimiento y nuevas generaciones

Concebimos la escuela como un espacio de encuentro de las diferentes culturas que forman parte de la institución, las cuales interactúan entre sí desde la subjetividad que los/as caracteriza (Martínez, 2008; Baeza Correa, 2008; Molina & Sandoval, 2006; Pérez Gómez, 1998). Este encuentro orienta las estrategias de enseñanza que se construyen en el espacio, las cuales buscan educar a toda esta mixtura de individuos con los conocimientos que son considerados esenciales para desenvolverse en la vida en sociedad. Algunos autores tales como Díaz - Barriga & Hernández (1997) afirman que la escuela es un reflejo de la sociedad donde se encuentra inserta, exponiendo que resulta innegable el vínculo que existe entre la institución educativa y la vida, con un fuerte rol social y político que, entre otras cosas, contribuye para el desarrollo de un tipo de ciudadanía, sujetos sociales e históricos. Entonces, si la escuela forma parte de la sociedad donde se encuentra inserta, pero a la vez es un reflejo de ella, es importante hacer énfasis en que esta institución no se encuentra ajena a los vertiginosos cambios que se producen y seguirán produciéndose en los diferentes ámbitos que la conforman (político, económico, cultural, social, tecnológico, etc.).

Santiago Rincón durante la presentación de su libro “Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social” expuso que hoy la sociedad está siendo testigo de ciertos fenómenos que hace años atrás no generaban preocupación colectiva, tal como el desmoronamiento de los sistemas democráticos, el cambio climático y la agudización de la discriminación (Rincón,

2020) a lo que también se puede agregar el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la evolución de los mercados y las políticas de corte transnacional. Todo esto ha puesto sobre la palestra la necesidad de hacer una lectura de los nuevos desafíos de la escuela para sobrellevar estos fenómenos, pues los actores que componen el sistema escolar, principalmente los/as estudiantes, se desenvuelven cotidianamente en medio de esta nueva realidad. Hoy somos testigos de los efectos de las nuevas formas de establecer relaciones sociales, las que se basan en intercambios a distancia y la supresión de las barreras temporales y espaciales, requiriendo así la respuesta de un nuevo modelo de escuela (Pérez Gómez, 1998).

Múltiples son las denominaciones que recibe la generación que hoy pisa el sistema escolar chileno, como por ejemplo la generación de lo instantáneo o la generación de la sobreexposición, donde el compartir imágenes o historias a tiempo real en las redes sociales es algo natural y cotidiano para millones de personas. Hablamos de una cultura del zapping (Balaguer, 2010) basada en el encuentro de ideas múltiples, heterogéneas e instantáneas que ha transformado las formas de comunicación y de pensar de los/as estudiantes que hoy pisan el sistema escolar. Las indicaciones apuntan en la necesidad de construir un nuevo modelo de aprendizaje que esté centrado en las necesidades del hoy y que potencie aquellas habilidades y aptitudes requeridas para los desafíos del nuevo milenio, los cuales distan de parecerse a los utilizados en las décadas pasadas.

Entre los desafíos que deben ser enfrentados en la escuela para armonizar los requerimientos de vivir en una sociedad globalizada, se destaca la necesidad de centrar las estrategias de enseñanza en el aprender a aprender para sobrellevar la versatilidad y los cambios permanentes del mundo actual; concebir los mundos juveniles desde su función renovadora energizante, pues otorgan una importante oportunidad a las escuelas y los agentes que forman parte de ella para vincularse con las nuevas conductas que son absorbidas casi en primera instancia por los

mundos juveniles. También se requiere otorgar espacios para la diferenciación interna y la heterogeneidad de culturas que forman parte de las instituciones, y finalmente, potenciar una integridad en la tarea educativa (Santana, 2010). Klaudio Duarte (2002) propone centrar la atención en restablecer los “puentes rotos” que existen entre la escuela como institución y los mundos juveniles, detectando una incomunicación que genera distancia y aislamiento de los distintos grupos culturales que integran el espacio escolar.

En otras palabras, los desafíos que debe enfrentar la escuela del hoy empiezan con situarse en el foco del desarrollo de habilidades para la vida, habilidades interpersonales, el aprendizaje permanente en medio de los vertiginosos cambios del siglo XXI, la valoración de la diversidad y la interdisciplinariedad.

Estos desafíos mencionados han sido pensados desde la conformación de la escuela. Diversos han sido los autores e instituciones que han intentado formular propuestas para superar estas tensiones, por lo que las alternativas han sido múltiples. En el año 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO sacó a la luz el Informe Delors ante la comprensión de la incapacidad que el paradigma educacional tradicional posee para transitar en las necesidades propias del siglo que se avenía, concibiendo que la educación se ve obligada a proporcionar cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él (Delors,1996). Este marco representó una de las primeras propuestas que enumeró las habilidades que debían ser trabajadas en las escuelas para lograr enfrentar todos aquellos nuevos desafíos propios del nuevo siglo: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Estar Juntos y Aprender a Ser (Scott, 2015). Si bien en los años posteriores diversas instituciones internacionales de carácter público y privado han propuesto nuevos marcos de apoyo para las escuelas, el Informe Delors continúa siendo un punto de referencia al momento de construir estos marcos.

El marco de enseñanza para el siglo XXI hace especial énfasis en la necesidad de abandonar la estructura tradicional que considera a la escuela como un espacio para las primeras etapas de desarrollo en la vida de las personas, las cuales acumulan conocimientos parcelados que eventualmente serán aplicados en la posteridad. La educación del nuevo siglo debe girar en torno a cuatro pilares que lleven a las personas a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades para considerar su función en plenitud (Delors, 1996).

En primer lugar, Aprender a Conocer, el cual sugiere desarrollar habilidades que permitan comprender las múltiples facetas del entorno, estimulando áreas como el pensamiento crítico y la curiosidad, además de comprometer a las personas en la concepción del aprendizaje como algo permanente a lo largo de la vida. Este pilar propone el trabajo desde la interdisciplinariedad y con un equilibrio en las materias técnicas, culturales y de humanidades de manera equitativa, donde no exista primacía de ciertas disciplinas por sobre otras (Scott, 2015).

En segundo lugar, Aprender a Hacer, el cual es inherente al primer pilar, pues busca que las personas sean capaces de vincular el conocimiento y la habilidad, estimulando un aprendizaje activo que pueda ser llevado a la práctica. La importancia de este pilar se encuentra estrechamente vinculado con los nuevos requerimientos del mercado laboral que incluyen de forma potente el trabajo creativo e innovador.

En tercer lugar, el pilar Aprender a Vivir Juntos, el cual responde al aumento de las oleadas migrantes y la visibilidad de conductas xenofóbicas, racistas y otras manifestaciones de odio e intolerancia. ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos pacíficamente, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad? El informe de la UNESCO ha presentado dos alternativas para mitigar esta situación desde la educación: primero, aplicar estrategias de descubrimiento del otro, y segundo,

fomentar el trabajo mancomunado. De esta forma se trabaja en el desarrollo de habilidades sociales desde la enseñanza en sintonía con la diversidad (Delors, 1996).

Finalmente, Aprender a Ser, el cual encauza el trabajo de los tres pilares anteriores hacia el desarrollo integral de cada persona. La importancia de trabajar este pilar radica en los efectos en la sociedad del auge tecnológico, pues esto acaba por deshumanizar a las personas y sus propias relaciones sociales. Es aquí donde se pretende que la escuela represente un espacio de descubrimiento y experimentación equitativa en diferentes áreas, tal como la estética, el arte, la ciencia, el deporte, las humanidades, entre otras para potenciar una mayor sensibilidad en las nuevas generaciones.

Si aterrizamos en el contexto nacional, es importante remontarse a los efectos de la Ley General de Educación (LGE) del año 2009, nuevo marco legal que constituye la institucionalidad en la educación chilena, sustituyendo a la denominada LOCE promulgada al finalizar la dictadura civil - militar. Este marco institucional pavimentó el camino para el desarrollo de una profunda reforma curricular que fue finalizada y aprobada durante el año 2019 luego de una década de trabajo progresivo. Esta reforma curricular hace un especial énfasis en el trabajo de las habilidades para el siglo XXI, centrado en ofrecer a las/os jóvenes un currículum moderno, pertinente a sus intereses, con un profundo desarrollo de habilidades y orientado a responder a las demandas y desafíos del siglo XXI (Honorato, 2020). A esta nueva forma de comprender la escuela se les adhiere políticas tales como: el marco para la buena enseñanza, ley de inclusión, ley de convivencia escolar, la propuesta de diversificación de la enseñanza, etc. En ellas se destacan cuatro pilares: El desarrollo de nuevas maneras de pensar, el fortalecimiento de herramientas para trabajar, potenciar maneras de trabajar de forma colaborativa y educar en las nuevas maneras de vivir el mundo, las cuales

se basan evidentemente en los cuatro pilares planteados por el Informe Delors de la UNESCO.

Avanzar hacia una educación más coherente a los desafíos del siglo XXI implica recoger estos cuatro lineamientos y abordarlos de manera transversal e interdisciplinar en el espacio escolar, para lo cual se requiere identificar y examinar todos aquellos elementos desprendidos de una educación tradicional - punitiva que podría tensionar y obstaculizar el camino hacia el desarrollo de habilidades más afines con los requerimientos del nuevo milenio, tal como la implementación de los enfoques presentados por las nuevas bases curriculares o incluso el sentido mercantil que empapa el sistema educacional en Chile.

1. 2 Desde sus orígenes hasta la actualidad: una escuela que se rehúsa al cambio

1.2.1.- Masificación escolar

La expansión de la enseñanza y la institucionalización de la educación se desarrolla con el advenimiento de la revolución industrial para mitigar las nuevas necesidades de la sociedad en zonas urbanas, ocasionando el aumento progresivo del acceso de la clase media y los sectores populares al sistema educativo, consagrando la idea de movilidad social como uno de los principales emblemas de la apertura educativa. Esta visión con el paso de los años fracasa, pues la integración de nuevos sectores supuso nuevas demandas que el sistema no logró enfrentar. Santiago Rincón expone que existieron tres funciones que empaparon el rol de la escuela durante sus orígenes: una función de custodia, una función de control social y una función clasificadora, pues la escuela representaba el espacio donde se determinarían los roles que cumplirían las nuevas generaciones (Rincón, 2020).

Los mecanismos de enseñanza utilizados desde aquel contexto comenzaron a transformar el espacio escolar en un sitio donde se reflejaban claramente las

desigualdades sociales, ya que, pese a que la escuela comienza a recibir a estudiantes de clases populares, la institución no se adapta a la cultura que estos traen consigo, lo que a la larga provoca problemáticas asociadas a la exclusión y el fracaso escolar. “Todo parece indicar que aquellos que llegan tarde a la escuela ingresan a una institución ajena y que por lo tanto no cumple ninguna función para sus proyectos vitales” (Tenti, 2000).

1.2.2.- Ingreso de la mujer a la escuela

Gimeno Sacristán (2003), destaca la incorporación de las mujeres a la escuela, en donde se señala que la figura del estudiante y toda la cultura que la define ha sido una construcción referida antes y en mayor medida a los varones que a las mujeres en la historia de la escolarización. La mujer accede al sistema educativo en la edad moderna, mucho más tarde que los hombres, y cuando penetra en él lo hace en un subsistema diferente creado para ella. Ser niña ha supuesto recibir una educación distinta y discriminatoria; desigualdad que no es sino el reflejo de otras desigualdades entre los sexos, a la vez que actúa como reproductora de estas. El autor citando a Blanco (2000) señala que, si bien se han dado pasos importantes para subsanar estas brechas, todavía subsisten discriminaciones en contra de las mujeres en las imágenes que de ellas se dan en los contenidos de los libros de textos, en el trato personal, al fin del recorrido escolar cuando tratan de ingresar en el mundo laboral, etc. La persistencia de estos rasgos discriminatorios en el espacio escolar ha generado que estos penetren en la cultura de la escuela ya sea tanto por la reproducción de conductas que son sexistas o bien por la omisión e invisibilización de esta discriminación, tendiendo a normalizar patrones de conducta patriarcal. Hablar de educación no sexista, integral e inclusiva, responden a demandas defendidas por el movimiento feminista en abril de 2018, siendo incorporadas por movilizaciones de estudiantes y docentes, que da cuenta que es una tensión transversal que aqueja a diversos grupos que integran la cultura escolar.

1.2.3.- Rol disciplinar de la escuela

El rol disciplinar e instruccional que posee la escuela tiene sus orígenes desde la conformación de estas. La disciplina que estaba a cargo del padre o de la madre lo asumieron los/as profesores y fue eficazmente sustituido, por las reglas de la institución escolar, La regulación minuciosa de los pasos y los momentos al entrar en los espacios escolares nos ejemplifica que vivir en sociedad y ser miembro de cualquier organización o permanecer en una institución exige necesariamente, observar y someterse a algunas reglas, respetar un orden y mantener una disciplina a la que nos obliga la consecución de los fines propios de esas empresas (Sacristán, 2003).

Cuando más alejadas estén las actividades respecto de los intereses de los estudiantes, con más empeño deberá operar el orden impuesto. Por ende, “la disciplina se convierte en un asunto, no de castigo por los errores cometidos en el sentido del viejo testamento, sino en un asunto de mantenimiento del eje institucional, de reproducción de las relaciones sociales de la escuela en general” (Willis, 1988), una relación jerárquica, que genera control para lograr la disciplina.

La escuela es una institución que nació y fue configurándose como un espacio cerrado, sintetizado en un modelo de acción que sirviera a acoger, asistir, moralizar, controlar y enseñar a un grupo numeroso de menores. Arrastra una tradición centrada explícitamente en disciplinar. Ha generado una cultura dedicada a mantener un orden no siempre acorde con lo que hoy consideramos que es un trato comprensivo a los menores y que no incentivan finalidades educativas para formar ciudadanos/as íntegros. Más bien prevalece una lógica de control, de gobernar sus cuerpos, sus mentes, y sus expresiones.

1.2.4.- Complejidad social y aceleración del cambio tecnológico

La consagración de una sociedad altamente globalizada que evidencia un uso excesivo de las tecnologías de la comunicación y de la información provoca la

reclamación de mayores responsabilidades a las escuelas para que respondan con mayor agilidad a la movilidad y complejidad contemporánea (Hargreaves, 1993; Toffler, 1992; citado en Pérez Gómez, 1998). Escenario que responde a las exigencias de un mundo altamente competitivo e interconectado, el cual no se encuentra ajeno a los problemas que puede significar la aceleración de las transformaciones tecnológicas en instituciones que se rehúsan a abandonar sus tradiciones.

El incremento de la potencialidad, omnipresencia y poder de persuasión de los medios de comunicación está trastocando la naturaleza de la comunicación tanto familiar como escolar, confundiendo e intercambiando sus funciones y propósitos. Como plantea Tedesco (1995; citado en Pérez Gómez, 1998), “se podría formular la hipótesis de la existencia de una especie de secundarización de la socialización primaria y de primarización de la socialización secundaria”. Situación que evidencia una pérdida de la función educativa de la escuela, a raíz de la influencia que ejerce los medios de comunicación masiva en los y las estudiantes, esto complejiza aún más las estrategias que debe adoptar la institución educativa para recuperar el protagonismo perdido y adaptarse a las exigencias del siglo XXI.

Como expone Pérez Gómez (1998), los medios de comunicación desencadenan una acumulación de conocimientos, un desarrollo de capacidades, y una estimulación de intereses y expectativas correspondientes a los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea, transformándose en un desafío para los docentes que abrazan los métodos tradicionales de enseñanza, sumando dificultad a su rol para adaptarse a las nuevas formas de socializar y enfrentarse a las interacciones cotidianas (Pérez Gómez, 1998).

Es así que la cultura moderna que ha caracterizado a la escuela desde sus orígenes ha impedido una transformación de ésta, antecedente que la tiene en tela de juicio. La sociedad del conocimiento y la información cada día avanza en

contraposición a una escuela que se rehúsa al cambio significativo. Las necesidades y proyecciones de este siglo requieren de una escuela que abandone tradiciones pretéritas. Para alcanzar dicho fin es necesario recuperar la interpretación cultural de la vida social en los espacios vitales, por ejemplo, las instituciones educativas.

1.3.- Tensiones que ha experimentado la escuela a consecuencia de este nuevo contexto.

Los nuevos requerimientos de la sociedad actual exigen una escuela que se adapte de manera coherente y eficiente a los cambios permanentes a los que el nuevo siglo se ha acostumbrado. Esto ha supuesto el desafío de cuestionar los hábitos desprendidos de una escuela tradicional para avanzar en la consolidación de un espacio escolar que pueda enfrentar los nuevos retos sociales, económicos o culturales. Cristian Bellei en su texto Educación para el siglo XXI en el siglo XXI enfatiza desde un principio en la urgencia que tiene el sistema educacional chileno de cambiar de paradigma, pues esto permite pavimentar un camino más factible en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI (Bellei, 2020). Ya se ha mencionado el esfuerzo gubernamental por reformar el currículum nacional, no obstante, avanzar en este tipo de habilidades desde la transformación de las bases curriculares no es suficiente, pues también implica una especial atención a la práctica educativa e incluso a la cultura que subyace en las escuelas.

Para comprender el caso chileno, Cristian Bellei hace un importante aporte para analizar la tensión que existe entre el trabajo en pos al desarrollo de habilidades para el siglo XXI y la lógica mercantilista que empapa el sistema educacional. Según Bellei, la lógica de mercado que prima en el sistema escolar se refleja en las “señales” que las familias entregan a las escuelas respecto a lo que éstas consideran que es una buena educación, por lo que las escuelas deben adaptarse a esta demanda ajustando su oferta curricular. A esto se suma la

presión constante suscitada por la permanente competencia y vigilancia a la que se ve sometido el sistema escolar mediante políticas performativas impulsadas externamente. Bellei apunta, como ejemplo concreto, la ejecución anual de la prueba SIMCE (Bellei, 2020).

Entonces, siguiendo lo descrito, ¿cómo impacta esto en el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI? La presión del mercado, más la imponente de un Estado evaluador, además de provocar el fortalecimiento de una educación de mercado en la cual priman las luchas por obtener mejores posicionamientos en el ranking e incentivos, genera la instauración de prácticas educativas que buscan alinearse con las evaluaciones estandarizadas oficiales (Bellei, 2020). Esto, a su vez, provocaría efectos implícitos en la cultura de las escuelas, volviendo las relaciones verticales y con evidente control disciplinario en la búsqueda de obtener “buenos resultados”.

Además, se destacan interpretaciones hechas a la recién implementada reforma curricular, donde pese al avance hecho en torno al desarrollo de habilidades para el siglo XXI, aún existe una evidente primacía de las habilidades cognitivas por sobre habilidades interpersonales e intrapersonales (Bellei, 2020; Honorato, 2020).

Los efectos mencionados que implícitamente tributan a una homogeneización en las prácticas educativas y sus conductas manifiestan una tensión entre quienes obedecen los lineamientos expuestos y quienes se resisten a ellos, obstaculizando el desarrollo hacia un cambio en la cultura escolar que sea significativo. Este conflicto se expresa con mayor frecuencia en la convivencia entre lo que se entiende por un “mundo adulto” y un “mundo juvenil”, pudiendo ser enfrentado desde su comprensión como un desafío generacional.

La percepción de esta demanda desde el análisis generacional ayuda a concebir de mejor forma los fenómenos a los que se ven expuestos cotidianamente los/as

estudiantes, pero esto, a su vez, implica la necesidad de que los/as profesores/as se apropien de las nuevas necesidades y códigos juveniles (Baeza, 2008; Duarte, 2002).

La docencia, dentro de sus múltiples definiciones y/o labores, cumple un rol intergeneracional, pues representa una conexión entre el mundo adulto y el mundo juvenil al convivir e interactuar con niños, niñas y adolescentes en la cotidianidad de su quehacer profesional. Sin embargo, esta labor intergeneracional hoy debe superar una serie de obstáculos que antaño tiñeron la profesión docente, para así cumplir de forma óptima su objetivo en el nuevo milenio, superando las formas de tratar a los/as estudiantes.

A consecuencia de los procesos de masificación de la cobertura escolar en los últimos cien años, la superación de la connotación tradicionalista que empapa al sistema escolar y que aún se encuentra pendiente, viene acompañada de un intento de homogeneización cultural que tensiona con la diversidad cultural. Como ha señalado Martínez Guzmán (2001; citado en Arnaiz & De Haro Rodríguez, 2004) no tener en cuenta a las minorías y/o colectivos, por razones ligadas a variables diferenciales, supone la creación de fisuras ontológicas al no considerar como tal a los seres humanos, epistemológicas al quedar sesgadas las posibilidades de conocimiento, y antropológicas al restar a los mismos la calidad humana. Idea que se manifiesta explícitamente en los marcos construidos a partir del Informe de la UNESCO. Por otro lado, el adultocentrismo que infantiliza a los/as estudiantes (Santana, 2010) contribuye directamente a potenciar una tensión antagónica que tiende a dificultar la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje (expresado en el Marco para la Buena Enseñanza) planteándose la interrogante si efectivamente las actitudes esperadas en la educación para el siglo XXI vinculadas, por ejemplo, al respeto de la diferencia, la valorización de la diversidad y las habilidades para aprender

a vivir juntos se están desarrollando de la mejor forma en las escuelas, considerando las presiones externas que se ejercen sobre el espacio escolar.

2. Cultura y cultura escolar

2.1 Cultura

Debido a las diferentes acepciones que posee la palabra cultura, y de acuerdo con sus necesidades y particularidades en que es empleada en el campo de las ciencias sociales, nos parece esencial definir los alcances del concepto para comprender los elementos que inciden a la hora de ahondar en las comunidades y sus formas de interacción/relación. Al precisar en los cimientos de la palabra cultura desde una perspectiva antropológica, ésta nos permite comprender cómo se forman y desarrollan las redes y relaciones que cohabitan en el espacio escolar cuando confluyen diversos grupos sociales.

Para ahondar en los orígenes, es necesario citar al antropólogo Edward Taylor (1871; citado en Pérez Gómez, 1998), el cual plantea que "la cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad". Su propuesta se asocia a la antropología clásica, la cual contempla la cultura como una compleja herencia social y no como una herencia biológica que determina los saberes, las prácticas y las creencias de los seres humanos.

A esta definición se le agregan aportes de los antropólogos Kroeber y Cluckhoholm (1952; citado en Austin Millán, 2000), los cuales revisaron 164 definiciones de cultura y determinaron que ésta consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizado de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos. El núcleo esencial de la cultura son las ideas

tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura, por tanto, ninguna cultura es similar a otra ya que cada grupo le otorga una red de significados a su comprensión de mundo.

Una de las principales críticas que se le realiza a estas definiciones es que están fuertemente influenciadas por la teoría positivista, la cual concibe la cultura como una herencia social que viene determinada por grupos anteriores, donde las pautas de conducta, las creencias, costumbres, entre otras ya estaban debidamente definidas y el ser humano es solo un receptor y ejecutor de estas, pero no se contempla sus nuevas formas de percibir las e interiorizarse bajo su propio sistema de significados. Por tanto, desde un aporte de la antropología moderna aparecen autores como Clifford Geertz (1993; citado en Austin, 2000) el cual determina que la cultura es entendida como un proceso, red, malla o entramado de significados en un acto de comunicación, objetivos y subjetivos, entre los procesos mentales que crean los significados (la cultura al interior de la mente) y un medio ambiente o contexto significativo (el ambiente cultural exterior de la mente se convierte en significativo para la cultura interior). Por ende, se desencadena una cultura determinada por factores estructurales y contextuales que Paul Willis (1988) define bajo nociones de penetración y limitación. La palabra “penetración” se refiere a los impulsos dentro de una forma cultural hacia la penetración de las condiciones de existencia de sus miembros y su posición dentro del todo social, de un modo no central, esencial o individual. La palabra “limitación” se refiere a aquellos obstáculos, desviaciones y efectos ideológicos que confunden e impiden el desarrollo total y la expresión de estos impulsos” (Willis, 1988).

La cultura, al tratarse de un conjunto de significados que se elaboran en la interrelación entre las personas y su contexto, se asemeja a una red o trama de sentidos con que se hacen significativos los fenómenos o eventos de la vida cotidiana, para un grupo determinado. Esta conceptualización viene de Weber (cómo se citó en Geertz, 1992; citado por Austin, 2000) para quien “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”. Desde esta perspectiva cada grupo social posee una cultura propia, la cual está determinada por la atribución de significados que este otorga a los hechos o sucesos de la vida cotidiana. Además, su asignación también va a estar influenciada por la herencia social de las y los individuos, como también por la incorporación de factores sistémicos como la política, la economía y lo social.

Sin embargo, no solo se puede abordar la cultura desde la perspectiva estructural, sistémica y contextual, sino que también cómo esta se interioriza en las comunidades y/o individuos. Aprender la cultura implica una preparación y disposición, vista como necesidad o urgencia, para enfrentar situaciones vitales. “La cultura es la organización social del sentido, interiorizado en forma relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Jiménez, 2004; citado en Martínez García, 2008).

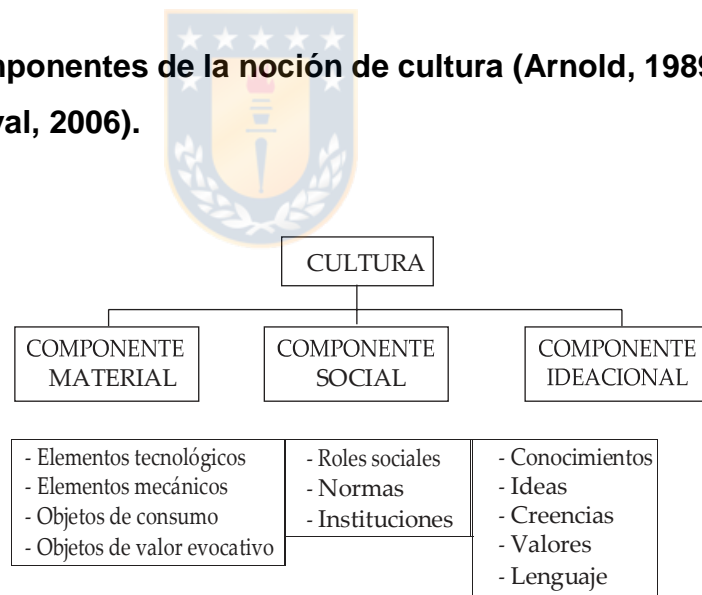
A través de la cultura se va formando una realidad social que está en constante construcción, pues los individuos están sujetos a una cultura hegemónica que posee ideologías, normas e intereses mediados por la sociedad, pero también a una cultura individual, la cual está sujeta a una historia y un bagaje cultural que es significativo.

Estas perspectivas de culturas son sintetizadas por Arnold (1989; citado por Molina & Sandoval, 2006), el cual presenta los componentes que integran la

cultura de una comunidad de manera tácita y tangible. Tres son los niveles que expresan las dinámicas sociales manifestadas por la cultura. El primero de ellos se asocia al componente material retratado en elementos tecnológicos, mecánicos y físicos; el segundo nivel responde al componente social, el cual es expuesto en todas las manifestaciones y normativas de todo tipo en las relaciones interpersonales y grupales, es decir, roles, normas e instituciones sociales. Por último, se señala el componente ideacional o ideológico que contempla todos los conocimientos, ideas, creencias, valores, lenguaje y, en general, todas las formas simbólicas aprendidas y compartidas en una sociedad.

Estos niveles y sus respectivos elementos se pueden observar en el siguiente esquema:

Esquema 1: Componentes de la noción de cultura (Arnold, 1989; citado por Molina & Sandoval, 2006).



Bronislaw Malinowski (como se citó en Lessem, 1992; citado por López et al., 2008) realiza una conceptualización de la noción de cultura similar a lo planteado por Arnold. Para Malinowski cada cultura cuenta con un aspecto tecnológico relacionado con las herramientas, materiales y técnicas; un aspecto sociológico que comprende las relaciones entre las personas; y, un tercer aspecto vinculado con la ideología, que incluye las creencias, rituales, valores, arte, ética, mitos,

etc. (López et al., 2008). El interpretar la cultura a partir de sus componentes tangibles/materiales, sociales e ideacionales, evidencia lo trascendental que es dotar de una mirada culturalista las organizaciones sociales.

Continuando esta misma línea de análisis, Shein (1988; citado en López et al., 2008) plantea que se pueden identificar tres niveles básicos en la cultura. El primero de ellos tiene relación con los artefactos, entendidos como las manifestaciones observables de la organización que son fáciles de aprehender, pero difíciles de interpretar sin el conocimiento de los otros niveles más profundos (lenguaje, comportamientos, símbolos, rituales, etc.). Un segundo nivel se asocia a los valores, los cuales son declaraciones que los miembros de una organización hacen acerca de las metas del grupo y de las personas encargadas de orientar dichas metas. Finalmente, el tercer nivel son las asunciones básicas las cuales son difíciles de comprender, puesto que aparecen como dadas por supuesto y son las que otorgan a la comunidad fuertes y consistentes orientaciones comunes sobre cómo actuar y, además, son las que proporcionan continuidad ante las circunstancias cambiantes.

Analizar la cultura desde sus componentes permite enriquecer nuestra mirada sobre el fenómeno cultural, una visión totalizante que nos acerca a la diversidad interna de las comunidades humanas (la pluralidad de actores, de artefactos, de símbolos, actitudes, valores, entre otros aspectos relevantes) como a la diversidad externa, es decir, la pluralidad de culturas que coexisten y conviven en un mismo espacio social (Molina & Sandoval, 2006).

Es así como el estudio de la cultura nos permite comprender la heterogeneidad que existe entre las comunidades y sus visiones de mundo, asumiendo que la escuela, al ser un espacio de socialización, es en consecuencia un lugar en donde confluyen diversas culturas. Es aquí donde se hace patente el desafío en torno a la articulación entre la cultura escolar y mundos juveniles, asumiendo que

se debe avanzar hacia una interculturalidad que no se limite a lo étnico ni a las minorías sino más bien que apunte a una interculturalidad crítica incorporando a todos(as) los(as) integrantes que cohabitan en el espacio escolar.

Finalmente, y dado que la escuela de nuestro tiempo se ha constituido en un espacio social cada vez más heterogéneo y complejo, creemos que el reconocimiento de esta diversidad y complejidad de base constituye un desafío permanente para todos las/os actores educativos. Es en este camino de (re)conocimiento la noción de cultura se presenta como un aporte significativo en pos de una mejor articulación entre la cultura escolar y las subculturas que la integran (Molina & Sandoval, 2006).

2.2 La cultura en el espacio escolar

La escuela y el sistema escolar en su conjunto se puede entender como un espacio de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas propias de una comunidad social (Pérez Gómez, 1998). Por ende, es interesante ampliar la visión culturalista que se ha posicionado desde la formación de la escuela como institución hacia una mirada integradora que analice la forma en que se relaciona, comunican y desenvuelven los distintos actores que integran el espacio educativo.

La cultura se manifiesta dentro de todos los espacios que determinan nuestro entorno, correspondiendo a un grupo de creencias y actitudes que caracterizan a cualquier organización. Para la Unesco “cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen” (Finkelkraut, 1990; citado en Pérez Gómez, 1998)

La relativa autonomía que se desprende del concepto de cultura nos permite considerar un análisis más flexible de los alcances interpretativos que significa el

comprender la pluralidad y dinamismo del comportamiento humano. Es aquí donde es importante enfatizar en la idea de concebir la escuela como una institución fundamental para la transmisión cultural a través de un proceso de endoculturación (Maureira, 2008), por lo que resulta esencial pensar la escuela como un espacio de cruce de culturas, donde son inherentes las tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados.

La endoculturación responde a un proceso mediante el cual los individuos de un grupo adquieren pautas de conducta y formas de acción propias de su cultura a partir de la interacción con otros miembros mediante la observación y la enseñanza (Maureira, 2008). Entender la educación como una experiencia social, de interacción, comunicación y socialización nos permite dar cuenta del valor que esta tiene para la cultura no sólo del o la estudiante, sino de toda la comunidad educativa.

El cruce de culturas que ocurre al interior del espacio educativo provoca tensiones, aperturas, restricciones y contraste en la construcción de significados. Por eso, aunque hablemos de la cultura de modo genérico, es necesario referirnos a esta como continuos procesos culturales, lo que requiere que tomemos en consideración los efectos cohesionadores de la cultura tanto como su potencial para generar conflictos y diversidad organizativa (López et al., 2008).

Al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas o procesos culturales estamos destacando el carácter sistémico, heterogéneo, activo y socializante que influyen en los componentes materiales, sociales e ideacionales dentro de la escuela, así como la naturaleza de los factores que configuran la cultura cotidiana.

Los estudios sobre cultura escolar han alcanzado un importante auge en la última parte del siglo XX, específicamente desde la década del 70, cuando empezó a pensarse la importancia que adquiere la cultura escolar para propiciar el cambio

escolar. En las décadas posteriores las investigaciones adquieren una profundidad mayor específicamente para la elaboración de políticas educativas que consideren una interpretación culturalista.

Existen múltiples formas de definir cultura escolar, dentro de las cuales destaca; la cultura escolar como un sistema compuesto de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permea todo: la manera en la que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda de sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes (Deal y Peterson, 2009; citado en Elías, 2015). De esta forma se entiende que la cultura escolar corresponde a los patrones de significados transmitidos históricamente y que incluyen normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994; citado en Elías, 2015). Es frente a los patrones de vinculación donde queremos centrar nuestra atención, pues son determinantes a la hora de indagar en la cultura escolar.

Para profundizar en su conceptualización es necesario ahondar en las perspectivas teóricas que surgen al definir cultura escolar. Para María Esther Elías (2015) es posible reconocer dos enfoques teóricos principales; la tradición estructural funcionalista y otro que se sustenta en la perspectiva interpretativa.

Desde la perspectiva estructural funcionalista, la organización escolar es percibida como un reflejo de la cultura de su entorno (Allaire y Firsirotu, 1984; citado en Elías, 2015). Este enfoque contempla el contexto en el que se desenvuelve cada miembro de una organización y cómo interactúan teniendo en cuenta su medio.

Para la tradición interpretativa, la cultura representa la identidad de una organización o comunidad, lo invisible u oculto, “una visión de las organizaciones como formas expresivas, manifestaciones de conciencia humana. Las

organizaciones son entendidas y analizadas no tanto en términos económicos o materiales, sino en términos de sus aspectos expresivos, ideacionales y simbólicos” (Smircich, 1983; citado en Elías, 2015) esto nos permite comprender la naturaleza subjetiva que otorga identidad a un grupo.

Al enlazar la perspectiva estructural funcionalista y la tradición interpretativa, este nexo nos permite entender el ámbito cultural a partir de la relación con los otros, las formas en que influyen los factores determinantes del contexto, del mismo modo en que se va desarrollando en tales ambientes la capacidad de llevar a cabo procesos internos de valoración y significación.

Por ende, lo cultural se manifiesta de varias maneras, por medio del contexto concreto en que se sitúan las personas, por la comunicación que se establece entre ellas, y por los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías relacionadas con el contexto social en que se encuentran inmersas. Por eso, la educación es una experiencia social, en la que desde la niñez la persona se va conociendo, enriqueciendo en las relaciones con los demás, adquiriendo y renovando las bases de los conocimientos teóricos y prácticos (Delors, 1996; citado en Martínez García, 2008).

Se constata la escuela como un microcosmos social y se reconoce que ella funciona dentro de una idiosincrasia y normatividad bastante particular que varía de un establecimiento a otro y que condiciona las formas en que los miembros de aquella comunidad social se relacionan entre sí, mediados por el conocimiento que también corresponde a una creación cultural. La cultura social se asociaría a los procedimientos y supuestos tácitos bajo los cuales una comunidad escolar estructura sus modos de relación (Maureira, 2008).

Al hablar de cultura escolar nos referimos a un sistema subyacente de normas, valores, rituales, tradiciones, ceremonias e historias que se acumulan a través del tiempo. Esto actúa como una red de expectativas sociales y creencias que

forman a sus miembros en la forma de pensar, sentir y actuar (Baeza Correa, 2008). Una cultura escolar que no puede negar su carácter dinámico al integrar diversas subculturas.

Pensar la escuela como un sistema social que posee una estructura formal o visible (asociado a su funcionamiento y los roles de los actores educativos que la integran) y una estructura informal o invisible (relaciones de poder, clima organizacional) nos permite reconocer la vida en la escuela.

La cultura escolar para Alejandra Santana (2014) se caracteriza por ser aglutinadora de aspectos complejos, escenario que responde a un entramado heterogéneo que dejó de ser compacto para dar paso a la consagración de una cultura híbrida (Baeza, 2008), sistema que impacta en la personalidad, donde cada individuo contribuye a su consolidación, lo que permite la consagración de códigos/significados particulares que se intercambian y propagan. Estas características descritas tienen directa relación con la comunidad educativa y el territorio donde se inserta, pues dan paso a que cada institución educativa posea una cultura escolar en particular, lo cual queda evidenciado en cada rincón de la escuela.

Para Forquin (1989; citado en Santana, 2010) la cultura escolar está constituida por un detallado conjunto de conocimientos, competencias, actitudes y valores que la escuela, a exigencia de la sociedad, se encarga de transmitir explícita o implícitamente a los estudiantes como bagaje cultural y patrimonio común de la ciudadanía la cual es matizada en función de la estratificación social que le representa. La legitimación del orden social mediante la influencia de la ideología escolar se vincula a un principio de selección educativa, la cual promueve o desalienta desigualmente a grupos sociales portadores de un “capital cultural” desigualmente próxima a los grupos dominantes (Passeron, 1983),

conceptualización que ahonda en el carácter “reproductivo” de la cultura escolar al legitimar una cultura hegemónica, jerárquica y homogeneizante.

Ante la fijación de los factores formales de la cultura escolar nos enfrentamos al carácter organizativo y social de la escuela. A la vez se observa a los participantes como portadores y creadores de valores, de creencias, elementos que ellos hacen ver y los cuales son movilizados frente a las otras personas. En la medida de que existen diversas maneras de entender la realidad escolar, es que se puede plantear, sin temor a equivocarse, de que al interior de nuestras escuelas se juega a cada instante la creación de una cultura propia, la cual se construye desde y como una conjunción o una síntesis entre posiciones sociales distintivas, muchas veces disonantes, que entran en diálogo al interior de cada uno de los establecimientos escolares (Maureira, 2008).

Esta cultura escolar posee una doble faz; es un entramado aglutinador e integrador y, al mismo tiempo, con diferencias y conflictos entre grupos, lo cual genera disonancias, encuentros y tensiones. Reacciones que responden al tipo de cultura escolar que caracteriza a una institución escolar.

La perdurabilidad de las prácticas educativas al interior de la escuela da cuenta de tradiciones que han sido comunes, las cuales responden a un carácter administrativo, jerárquico y distante de la cultura escolar con las demás subculturas que la configuran, lo que muchas veces desencadena conflictos culturales y generacionales.

La cultura escolar, se entiende como una forma de organización social que tiene lugar en el ámbito institucionalizado de la escuela, la cual posee un sistema normativo que disciplina a los sujetos por medio de las relaciones de poder y la estandarización de los saberes. Para Jean Claude Passeron (1983), la escuela en la fijación de sus características (estandarización, convivencia y disciplina, reivindicación del monopolio de la legitimidad cultural); responde a un modelo,

que, al mismo tiempo, es resultado histórico, en la medida en que se logran observar un paralelismo entre la institucionalización de un sistema de enseñanza (especialización y profesionalización de los agentes) y a la vez busca un fortalecimiento sistemático de la misma.

Parra Sandoval (1996), apoyado en estudios empíricos, logra desarrollar con mayor precisión un acercamiento a la noción de cultura escolar, entendida como: las formas de organización social al interior de la escuela; los valores y normas que le informan el concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos; las reglas que rigen la convivencia; las relaciones entre profesores y estudiantes; la disciplina; el conocimiento y la manera de tratarlo. La cultura escolar es tal vez la herramienta pedagógica más compleja con que cuenta la escuela no solamente para llevar a cabo su trabajo en el campo del conocimiento sino fundamentalmente para ejercer su labor de formadora. La cultura escolar se expresa en cotidianidad y es en esa vida, y no en los discursos escolares sobre la democracia, donde se crean y refuerzan valores, normas y formas de ver y vivir la vida (Gutiérrez, 2015). La importancia que adquiere la cultura escolar para la vida es determinante sobre todo en el plano formativo que busca potenciar, detenerse en sus características es fundamental.

En definitiva, podemos concluir que “la cultura escolar tiene una doble funcionalidad: establece los límites de la institución y proporciona elementos de identidad y sentido de pertenencia a los miembros que la componen” (Molina & Sandoval, 2006). Aspectos que no podemos disociar de los procesos culturales que se desarrollan al interior de la escuela.

Y sobre las características culturales institucionales que priman en la escuela existen interpretaciones, las cuales dan cuenta de modelos de análisis. Para Kent Peterson (2000; citado en Baeza, 2008) la cultura escolar se clasifica en dos vertientes. Una cultura escolar positiva, entendida como un sistema que se

caracteriza por la consolidación de la comunicación efectiva entre profesores y estudiantes, modelo que considera la escuela como un espacio de encuentros culturales, el cual no debe minimizar las características de los actores educativos, sobre todo los intereses, aportes y visiones de los mundos juveniles. Por otra parte, la cultura escolar negativa, es una cultura de la incomprensión, de la homogeneización, la cual sigue perpetuando las lógicas modernas en un mundo postmoderno, cultura débil que difícilmente logra convertirse en una escuela efectiva. Se trata, pues, de modelos teóricos de la cultura escolar que se utilizan analizando el nivel de correspondencia que estos tienen con los patrones culturales de la organización escolar.

Estos modelos de interpretación de la cultura escolar permiten realizar un examen profundo sobre los componentes que contribuyen a propiciar encuentros y aquellos que generan desencuentros o conflictos al interior del espacio escolar. Hargreaves (1995; citado en López et al,2008) propone cuatro modelos de cultura escolar. El primero corresponde a un modelo tradicional, el cual se caracteriza por una escasa cohesión social y un alto control social. Cultura altamente disciplinaria, vigilante y fiscalizadora que ocasiona distancia entre los actores de la comunidad educativa (lazos verticales y autoritarios).

En segundo lugar, está la cultura del bienestar caracterizada por un bajo control social y una alta cohesión social, es decir un modelo que privilegia la comunicación, propiciando una relación armónica entre docentes y estudiantes. Escenario que permite la consagración de espacios democráticos, donde el/la estudiante asume un rol protagónico.

Sin embargo, cuando el control y la cohesión sociales es alta al interior de las instituciones educativas, emerge un modelo de cultura institucional que Hargreaves define como invernadero o cultura claustrofóbica, con esta metáfora se evidencia que dicha cultura privilegia el trabajo individual y competitivo,

situación que desencadena manifestaciones emocionales, como es el hecho de encontrarse “prisioneros/as” al interior de una escuela que los/as oprime. Por último, está el modelo cultural de supervivencia que se caracteriza por poseer un bajo control social y una escasa cohesión social, significando un peligro para la comunidad educativa. Una cultura de la alienación donde los/as estudiantes se sienten desesperanzados con su proceso de enseñanza - aprendizaje y a la vez, no establecen relaciones personales con los/as docentes, pues poseen una desmotivación profunda sobre la educación.

El considerar los factores sociales, las percepciones y representaciones que inciden en los procesos y resultados educacionales que dialogan y/o pugnan con la “cultura dominante”, da espacio a que al interior de la escuela surjan constantemente nuevas culturas.

3. Efectos de la política educativa en la cultura escolar: tensiones y desafíos en las políticas educativas en Chile desde 1980 hasta la actualidad

Las políticas públicas y sus efectos representan un elemento de gran importancia para la vida en sociedad dentro de un Estado, pues las repercusiones de éstas alcanzan a determinados grupos de la ciudadanía. La política pública implica centrar la atención en cómo el Estado y todo su aparataje logra interactuar con la sociedad por medio de decisiones que constituyen el producto o la mercancía del sistema político y que, a su vez, son acercados a la vida de los ciudadanos (Navarro, 2008). Estos efectos de las políticas públicas en la sociedad pueden materializarse de forma tangible, pero también de manera simbólica o conductual, ya que, a largo plazo, contribuye a explicar la forma en que la sociedad se vincula con su entorno, con la misma sociedad, y con el aparataje.

En concordancia a lo anterior, es importante destacar lo que se entiende por política educativa, haciendo énfasis en que, según Cristina Aziz dos Santos (2018), este es un concepto que ha mutado a lo largo de los años a raíz de los

cambios sistémicos de paradigma y las reformas que han emanado de esta. Conceptualmente, se puede afirmar que las políticas públicas “corresponden a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido de forma democrática, tanto los que son desarrollados por el sector público, como también los que frecuentemente son desarrollados con la participación de la comunidad y el sector privado” (Lahera, 2008; citado en Aziz, 2018).

Las políticas públicas pueden llevarse a cabo tanto por acción como por omisión. Esto implica que, por una parte, la ejecución y materialización de políticas de esta índole apunta a enfrentar cuestiones donde debe existir cierta mediación o intervención de nivel público. Pero, por otra parte, las decisiones que giran en torno a simplemente “no hacer nada”, también reflejan una posición respecto a problemáticas o situaciones que requieren la inyección de alguna política (Kraft & Furlong, 2004; Fischer et al., 2007; citado por Aziz, 2018).

3.1 Cronología de la política educativa en los últimos cuarenta años.

3.1.1. Transformaciones al ideario republicano en la educación

Establecer un análisis de las principales políticas públicas orientadas a la educación requiere remontarse a los paulatinos efectos de las políticas educativas impulsadas desde 1979 por la dictadura civil-militar encabezada por Augusto Pinochet en compañía del ex ministro de educación de aquel momento, Gonzalo Vial, quienes con la reforma educacional de aquel año reemplazaron el modelo de Estado Docente, que provee mayoritariamente la educación, por un Estado subsidiario con regulación mercantil. A partir de este punto se destacan medidas tales como el incentivo para la entrada de instituciones privadas a la educación, la transferencia de la administración centralizada de las escuelas públicas a los municipios, sustituir un financiamiento estable de las escuelas por uno competitivo por estudiante a través del llamado voucher y la creación de una

prueba nacional estandarizada conocida como SIMCE, la cual ofrece información “objetiva” que sirve como insumo para que los padres puedan ejercer su “libre elección” de entrada y salida a los establecimientos escolares (Falabella, 2015). La instalación de este paradigma viene a reemplazar el ideario republicano de la educación como un derecho y un bien social, quedando estipulado finalmente en la LOCE de 1990 y, por supuesto, en la Constitución Política de 1980.

3.1.2. Del mercado salvaje al mercado performativo: la instalación de las políticas de rendición de cuentas.

Al paso de los años, y con los gobiernos de la postdictadura, se transitó de un “mercado salvaje” hacia un “mercado performativo” (Falabella, 2015), arbitrado por un Estado que integra soportes programáticos y curriculares a un complejo sistema de evaluación, inspección y rendición de cuentas en lo que Rose & Miller (1992; citado por Falabella, 2015) definieron como el ejercicio de “un poder a la distancia”. Entonces, más que un Estado mínimo, el proceso de mercantilización de la educación impulsado durante la dictadura, a lo que se suman las estrategias de sofisticación constituidas por los gobiernos de la Concertación, han desencadenado la formación de un Estado mayúsculo, que vigila y direcciona el sistema educativo y ejerce de árbitro sobre la red de proveedores públicos y privados que se han posicionado en el mercado educativo chileno.

Lo descrito anteriormente refleja la doble dinámica de rendición de cuentas a la que se deben someter las escuelas: por una parte, los establecimientos deben rendirle cuentas al mercado, dando respuesta a la demanda de las familias y así captar mayor matrícula. Por otra parte, las instituciones escolares deben rendirle cuentas al Estado por el cumplimiento de los estándares y metas de desempeño que este ha impuesto. Como consecuencia, estas dinámicas han cambiado el ethos de la escuela, pues es inyectada de una lógica empresarial basada en principios de competencia, riesgo, cumplimiento de metas cuantificables y la

obtención de incentivos de acuerdo con los resultados obtenidos (Falabella, 2015), moldeando la cultura de los espacios escolares y generando tensiones en su interior.

Los gobiernos de la Concertación, si bien lograron un aumento del gasto público y privado e inyectaron recursos en educación, además de haber tomado diversas medidas para el mejoramiento de los procesos pedagógicos y las condiciones de los establecimientos, aún mantienen el diseño privatizador, competitivo y descentralizado iniciado durante el régimen de Pinochet, a lo que se suma la progresiva instalación del sistema de evaluación estandarizada e incentivos. Emerge un discurso pedagógico que apunta a cambiar prácticas tradicionales de enseñanza, junto con formar capital humano para que el país se integre y compita con éxito a una economía abierta y globalizada, acorde a la sociedad del conocimiento y a un sistema democrático, por lo que las políticas educativas promovidas se orientan de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO y diversas instituciones competentes en la materia.

El desarrollo de competencias que permitan la formación de capital humano competente ha acercado a Chile indirectamente a los lineamientos de las habilidades educativas para el siglo XXI, lo cual comienza a evidenciarse a raíz de la reforma curricular que se comienza a gestar una vez promulgada la Ley General de Educación el año 2009.

Durante el periodo de la Concertación, y sobre todo con los gobiernos de Eduardo Frei y Ricardo Lagos, se instala la idea del equilibrio entre las libertades individuales y las regulaciones del Estado bajo el lema “igualdad de trato”, donde el posicionamiento neutral empapa la política educativa. No obstante, este posicionamiento desemboca en un abandono del rol social que el Estado tiene con los niños, niñas y adolescentes que conforman el sistema educacional público, poniendo en cuestionamiento el derecho a la educación como un bien

social colectivo garantizado por la institucionalidad (Falabella, 2015). Entonces, a palabras de Cristian Cox (2003; citado por Falabella, 2015) en este contexto, “se sustituye un Estado minimalista-subsidiario, por un Estado promotor que contrabalancea al mercado como un regulador del sistema”. Esta idea del equilibrio provoca que el Estado entregue sin discriminación la misma subvención y beneficios al sector privado y fiscal, provocando que así, el sistema público sufra una desventaja en la adquisición de recursos en comparación al sector particular subvencionado, suscitando a la larga un desequilibrio en las oportunidades pedagógicas.

La Concertación promueve implícitamente la práctica de un currículum que va adquiriendo altos grados de centralismo, lo que, sumado a la preservación del SIMCE, las estrategias de publicación de sus resultados, y la entrega de incentivos, tensiona con la libertad de las escuelas para adaptar los programas a las realidades educacionales- territoriales de cada centro. Así, el Estado ya no es una amenaza al libre mercado, como sí era entendido bajo el régimen dictatorial, sino que el Estado-Mercado son vistas como esferas complementarias, donde el primero juega un rol clave en el desarrollo económico, la igualdad de oportunidades y la formación democrática del país, tarea que no puede ser suplida por el mercado (Falabella, 2015; Bellei, 2020).

3.3.3. Políticas educativas desprendidas del Estado supervigilante: la ley de subvención escolar preferencial y la ley de inclusión

Entre los años 2000 y 2009, el panorama es modificado y se consolida la idea del Estado Supervigilante, el cual adquiere respaldo a consecuencia de las masivas movilizaciones estudiantiles del año 2006 que reclaman el fin de las políticas impulsadas durante la dictadura, lo cual culmina con la derogación de la LOCE y la instalación de la Ley General de Educación en el año 2009. En esta etapa, y a modo de suplir las dificultades de la educación pública, la escuela debió

someterse a este nuevo sistema, el cual se orienta en lograr y demostrar un desempeño de “calidad”. El acento de la escuela ya no está en lo que el Estado le entrega, sino en lo que la escuela le entrega al Estado, lo cual es evidenciado en la cuenta pública de la expresidenta Michelle Bachelet el año 2006 (Falabella, 2015). Se instala un Estado fuerte, no por invertir, apoyar y promover programas específicos, sino por estandarizar, evaluar, demandar y sancionar (Falabella, 2015). Se inyectan recursos gracias a las medidas de rendición de cuentas, siendo uno de los más destacados la Ley SEP (Ley de Subvención Escolar Preferencial) promulgada el año 2008, la cual funciona con el convencimiento que los recursos estatales deben entregarse a cambio de resultados evaluativos.

Se entiende la ley SEP como una iniciativa específica, pero de gran alcance educativo, que tiene como objetivo “compensar” las desigualdades sociales de origen que afectan a los niños/as de los sectores más modestos, entregando un aporte adicional a los establecimientos que los acogen y comprometiendo con ellos una estrategia de mejoramiento educativo. Aunque, desde otra perspectiva, este proyecto también puede entenderse como un dispositivo de tinte neoliberal, pues traslada plenamente la responsabilidad política, económica y social del mejoramiento escolar a los sostenedores y a las escuelas, quienes operan como agentes individuales responsables de sus propios resultados (Webb, 2011; citado en Assaél et al., 2014). Un mecanismo que refuerza una cultura punitiva en las escuelas, pues este tipo de políticas determinan el grado de supervisión y apoyo gubernamental y que, de no constituir estrategias para rendir cuentas positivas, puede significar graves consecuencias para el espacio, tal como lo es el cierre de establecimientos que no respondan a los estándares establecidos.

En esta misma línea, la Ley General de Educación juega también un rol importante. Promulgada el año 2009, la LGE se entiende como “un marco que regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de

educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de las instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (LGE, art. 1, 2009). Pese a lo plasmado, la Ley General de Educación se puede entender como el reflejo de un Estado Supervigilante, pues aún conserva el esquema de mercado escolar, pero crea una nueva matriz institucional (la Superintendencia y la Agencia de Calidad de la Educación), que constituye un sistema de evaluación, inspección, clasificación de los establecimientos según su nivel de desempeño y de difusión de resultados.

Por otro lado, y respondiendo a estas deficiencias que tensionan en el espacio escolar, el año 2015, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, se promulga uno de los proyectos legislativos más controversiales de su mandato: la ley de inclusión. Esta iniciativa busca transformar el modelo hacia uno orientado en el bien público (Sisto, 2019), regulando la admisión de los/as estudiantes, eliminando el financiamiento compartido y prohibiendo el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (Ley de Inclusión, No. 20845, 2015). Lamentablemente, en términos prácticos es importante hacer énfasis en que esta ley se sustenta en el sistema mercantilista que hemos descrito a través de la transferencia de fondos a partir de estrategias tipo voucher en un contexto donde se mantiene la diversidad de prestadores mayoritariamente privados (Sisto, 2019).

Hacemos énfasis en que Chile cuenta con uno de los sistemas escolares más segmentados del mundo (Dupriez & Dumay, 2011; citado en Falabella, 2015), con una educación pública de apenas un 37,5% de la matrícula al año y hasta ahora no hay evidencia consistente respecto de los beneficios esperados de las políticas de rendición de cuentas. Se evidencia que esta crisis de la educación

pública en Chile se ha agravado con la implementación de políticas educativas en los gobiernos de la postdictadura.

En definitiva, el sistema educativo nacional tiene como base un fundamentalismo de mercado (Hargreaves, 2005; citado en Assaél et al., 2014), lo que también ha sido indicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): “la educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. [...] Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional” (Assaél et al., 2011).

3.2. Mecanismos performativos de las políticas educativas en Chile

La dimensión cultural de las reformas estructurales realizadas durante la época dictatorial les da solvencia a los cambios socioeconómicos realizados. Una legitimidad del proyecto neoliberal que lleva más de 40 años de vigencia. Esta orientación cultural de las políticas neoliberales ha forjado un sentido común en la ciudadanía, el cual permite que aquellos/as que gobiernen lo realicen con relativa estabilidad. Gramsci (1971; citado en Campos & Fernández, 2014) describe este fenómeno como la imposición de la hegemonía. Margaret Thatcher explicaba esta cara del proyecto neoliberal señalando que “si bien la economía es el método, el objetivo es cambiar el corazón y el alma de los ciudadanos” (Thatcher; en Butt, 1981; citado en Campos & Fernández, 2014). Por ende, no es extraña la promoción de valores como la propiedad privada, la libre competencia, la responsabilidad civil y la protección del mercado, los cuales son defendidos como baluartes o líneas definitorias del actual sistema imperante.

“El sistema educativo es un espacio clave de reproducción y resistencia cultural” (Campos & Fernández, 2014). Un sector que no sólo ha experimentado transformaciones estructurales, sino también transformaciones culturales a raíz

de la importancia que ésta adquiere para el devenir de una sociedad. El intervenir en la dimensión cultural de las escuelas, no ha sido una labor fácil de efectuar por parte de los “reformadores neoliberales” (Campos & Fernández, 2014). Estos han aportado a la creación de una cultura de la performatividad, la cual se sustenta de la implementación de diferentes mecanismos de privatización encubiertos, como lo son las pruebas estandarizadas, nuevos sistemas de incentivo económico a las/los docentes y una nueva gestión pública, los cuales influyen en la cultura de cada centro educacional.

Esta lógica de la performatividad ha significado que existan nuevas tecnologías políticas que producen control institucional, a través de las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de gestión de resultados en la docencia, la preponderancia de esta lógica se puede evidenciar en la construcción de políticas educativas emanadas por los gobiernos centrales (Luengo & Saura, 2013), y en la gubernamentalidad como la relación entre técnicas de poder y formas de conocimiento” en donde este tipo de relación vertical forja mecanismos de regulación de conductas, preestablecidos por agentes externos que inciden en la comunidad educativa (Carrasco, 2013) y que están fuertemente ligado al contexto histórico en donde se gestan estas relaciones, pues desde incorporación de una cultura performativa en la escuela estas se caracterizan por poseer mecanismo de poder en el cual prevalece la privatización, la estandarización, la examinación y el accountability (de ahora en adelante PEEA)

Para el cuerpo institucional y administrativo a cargo de la formulación de políticas educativas centradas en los mecanismos PEEA, este tipo de estrategias son las más idóneas para evaluar calidad y equidad en la educación chilena. Escenario del cual se desprende un sistema altamente competitivo, consecuencia de un Estado que sobre regula y sanciona a distancia, pero a la vez traspasa

responsabilidades a partir de los principios de autorregulación y libre competencia.

Privatización

La privatización mirada desde la transformación realizada en la década de los 80, significó un impacto profundo y duradero en el actual sistema educativo nacional. El traspaso hacia el sector privado y la entrega de subsidios o vouchers ocasionó una notoria pérdida de protagonismo del Estado, la cual se terminó por evidenciar a través de la incorporación del financiamiento compartido, la eliminación de la subvención pareja el 2008 y la creación de la Superintendencia educacional (Carrasco,2013).

Las estrategias de sobrevivencia para mantener un número considerable de matrículas en los recintos educativos han naturalizado el ideal de competencia potenciado en la mirada privatizadora del sistema educativo. “Las escuelas se transforman en unidades competitivas cuyo vínculo con las restantes escuelas locales no es de cooperación ni de sana rivalidad” (Carrasco, 2013).

El caso de la participación de las familias en el mercado educativo también es interesante de rescatar, pues éstas deben desplegar una gran cantidad de esfuerzos para poder acceder a un recinto educativo que cumpla con los estándares de calidad. En definitiva, los mercados educacionales tienen efectos en la composición en la comunidad educativa de un recinto educativo, “mientras más segregado y polarizado un sistema escolar, mayor homogeneidad habrá entre los estudiantes al interior de la escuela en términos religiosos, económicos, culturales, sociales y étnicos” (Carrasco, 2013).

Desde una perspectiva liberal comunitaria, la importancia de la mixtura social y cultural de las escuelas se relaciona con lo que Michael Walzer denomina la promoción de sociedades de la tolerancia. Walzer afirma que la tolerancia

política, social y cultural no es abstracta, es una práctica que se transmite más en términos experienciales que curriculares (Carrasco,2013). Un sistema escolar polarizado despoja al niño/a de la oportunidad de reconocer la diferencia y la pluralidad de las ideas, concibiendo que la escuela prepara a los/as niñas para desenvolverse en el mundo, el cual es heterogéneo y pluricultural.

Estandarización

Sobre la estandarización educativa, ésta se refiere al grado de imposición que el Estado ejerce sobre directivos y docentes para responder a criterios y estándares previamente establecidos, el problema es que resta autonomía a la hora de impartirse la enseñanza, a partir de técnicas de gobierno que limitan la posibilidad de realizar una contextualización curricular significativa. “Se denominan estándares vinculantes pues otorgan estrecho margen a las escuelas y docentes para su organización curricular” (Carrasco, 2013). Lo complejo de este escenario es que tanto directivos como docentes estarían lejos de realizar decisiones pedagógicas profundas. De hecho, los estudios internacionales son enfáticos en señalar que las consecuencias que emergen de este tipo de políticas educativas son docentes y cuerpo administrativo desprofesionalizado, despersonalizados y desmotivados con su labor. (Ball, 2006; Alexander et al. 2010; citado en Carrasco, 2013)

Con estos argumentos no estamos indicando que los estándares responden a una estrategia totalmente incorrecta que no contribuye a la educación chilena, lo riesgoso de este tipo de mecanismo son las sanciones y la rigidez. Desde las reformas de la postdictadura hasta nuestros días, Chile “parece avanzar hacia un marco creciente de estandarización cuya implementación se asegura con tecnologías públicas que lo harán medible, comparable, testeable y auditable, en fin, vinculante” (Carrasco, 2013)

Examinación

Al abordar la examinación, es necesario realizar una distinción en relación con el concepto de evaluación. Mientras el primero da cuenta de un carácter calificativo de medición de un producto final, sin detenerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación se centra en el aprendizaje de la persona que aprende, el cual le permitirá al o la docente tomar decisiones pedagógicas, “ la evaluación es un proceso, a través del cual se recoge información, para emitir sobre ella un juicio de valor, que sirva para tomar decisiones sobre el desempeño del estudiante, sobre las actividades didácticas propuestas por el profesor, sobre los materiales didácticos o cualquiera otra dimensión, de manera que permitan la mejora y la enmienda de situaciones problemáticas en el transcurso del proceso. Todo esto en un marco de comunicación docente- estudiante, en donde son consensuados los criterios e instrumentos de evaluación” (Yáñez, 2018). A partir de la evaluación (centrándonos en la evaluación para el aprendizaje) logramos obtener información, emitir juicios de valor y tomar decisiones sobre qué aspectos reforzar o trabajar en nuestra práctica docente.

Un ejemplo claro de examinación es la realización de la prueba SIMCE, procedimiento que responde a demandas externas descontextualizadas, dando solvencia al mercado educativo. “La elección de las escuelas más que una práctica educacional es una práctica estratégica de diferenciación social, donde el habitus de las familias y sus capitales estilizan las formas de la decisión y definen su eficacia”. (Carrasco, 2013) El SIMCE es un examen que vincula los mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile. De este modo, “el SIMCE es un objeto que la sociología económica denominaría, enactante, en el sentido que tiene independencia y vida propia, produce nuevas formas sociales impensadas, construye nuevas subjetividades y relaciones sociales” (Carrasco, 2013). Los riesgos del poder que adquiere este tipo de procedimientos efectuados por el gobierno para ejercer control, es el establecimiento de salas de clase orientadas a entrenar a estudiantes para

alcanzar resultados satisfactorios, transformando y reduciendo el rol del/la docente en un entrenador del proceso de enseñanza- aprendizaje.

El SIMCE es la punta del iceberg de un mercado educativo que busca en la competencia, la clasificación, el estándar y la privatización, potenciar ese sentido común en la sociedad. Las pruebas estandarizadas como el SIMCE responden a una estrategia ya evidenciada por Gramsci (1971, citado en Campos & Fernández, 2014) quien explica la relación directa que existe entre consentimiento y coerción como mecanismo para imponer la hegemonía cultural de una clase por sobre otra. Esta lógica se vislumbra en los beneficios que obtienen aquellos recintos educativos que obtienen puntajes óptimos en el SIMCE, en cambio aquellas que obtienen resultados desfavorables son castigadas, afectando a los actores que integran el establecimiento educacional. Escenario que transforma a las escuelas en las responsables del destino favorable o no de los estudiantes que integran una comunidad educativa determinada.

A raíz de las transformaciones en las políticas educativas desde la década de los 80' hasta nuestros días, estas han logrado instaurar los resultados de los estudiantes (con respecto a las pruebas de medición nacional) como el principal indicador de calidad educativa. Luego, han transformado retóricamente a los docentes en los únicos responsables de estos resultados. (Campos & Fernández, 2014)

Accountability

Finalmente, la técnica de gobierno, accountability, agrupa el conjunto de mecanismos previamente mencionados. Una suerte de matriz generadora de prácticas cuya responsabilidad está a cargo de la Agencia de la Calidad de la Educación. “El diagnóstico que justificaría su uso es la constatación que la educación no mejora puesto que los agentes educativos no visualizan

consecuencias por su desempeño” (Beyer, Eyzaguirre & Fontaine, 2000; citado en Carrasco, 2013). La teoría de acción que subyace de este modelo es que a través de la fiscalización y la sanción se podrán visualizar mejoras en los resultados. Es lo que Ball (2011; citado en Carrasco, 2013) denomina “steering” que consiste en una compleja reconfiguración del Estado que refuerza su poder regulatorio, pero con nuevos mecanismos de mayor eficacia pues instala en los propios agentes educacionales la responsabilidad de su ejecución.

La evidencia internacional es tajante a la hora de determinar que los mecanismos PEEA no han contribuido a disminuir las brechas educativas existente en la sociedad nacional ni a mejorar la calidad de la educación. Diversas son las investigaciones realizadas entre la década del 90 y el 2000, las cuales concluyen que este tipo de estrategias agudizan la desprofesionalización docente, la mecanización del aprendizaje, la segregación escolar, la desmoralización escolar, una simplificación del currículo y una desafección hacia el sistema educativo. Como consecuencia, las estrategias PEEA contribuyen a generar una tensión en el espacio escolar, ya que representa un bastión que complejiza el desarrollo de estrategias educativas que garanticen la calidad, equidad e inclusión al interior de un establecimiento educativo. Bajo este cuestionamiento es importante preguntarse sobre la eficacia que tendrían las diferentes políticas educativas que buscan perfeccionar las debilidades de la educación en Chile promoviendo un proyecto educativo auténtico y significativo. Debilidades que, paradójicamente, son agudizadas por políticas de tipo PEEA que podrían poner en jaque estrategias fiscales tal como la necesidad de potenciar las habilidades para el siglo XXI.

3.3 La consagración de una cultura de la Auditoría

Asociadamente a la complejización del sistema educacional, toman forma procedimientos que buscan su regulación y que, al mismo tiempo, van dando

formas a las metas a lograr, cuyo dispositivo representa una tecnología clave de gubernamentalidad que regula la conducta de la población (Ramos, 2018). Con la implementación de las pruebas estandarizadas se comienza a instalar de modo sistemático y oficial un dispositivo de “gobierno de conductas” en el ámbito educacional, el cual se sustenta en la autonomía y responsabilización de individuos y organizaciones, y en la evaluación de resultados y metas, cuyas evaluaciones proveen los medios para que los individuos, libre y activamente, regulen sus propias conductas. En ella se integran la búsqueda de accountability, el uso de procedimientos y tecnologías de evaluación, control de calidad y acreditación, la elaboración de indicadores y benchmarking. Es un dispositivo de gran alcance y de múltiples piezas que clasifica, cuantifica y jerarquiza, tanto a estudiantes como a establecimientos educacionales y profesores, en referencia a su calidad o condiciones académicas, y de cuyo funcionamiento se derivan importantes consecuencias prácticas para todos los involucrados. Tales dispositivos se operan fundamentalmente desde el Estado. En conjunto, estas pruebas y procedimientos constituyen un gran dispositivo de gubernamentalidad, involucrando una tecnología moral y política que regula a distancia el comportamiento de toda una población, constituyendo una manifestación de un “poder infraestructural” de gobierno en constante expansión. El dispositivo configura esta realidad de la calidad educacional como materia de gobierno de las conductas y que alcanza prácticamente, de una forma u otra, a todos los ciudadanos.

El peligro de este tipo de mecanismos performativos en la cultura escolar de las escuelas es la transformación de estas a una cultura de la auditoría, donde los actores sienten una necesidad constante de producir evidencia que muestre que están haciendo las cosas de forma eficiente y en la dirección correcta (Apple, 2007; citado en Assaél et al., 2014). La rendición de cuentas a partir de estrategias de fiscalización que presionan a los establecimientos a responder a exigencias ajenas a las necesidades contextuales de un establecimiento

educacional sin duda genera preocupación a la hora de ahondar en la calidad, equidad e inclusión de nuestro actual sistema educativo chileno.

“Mediante esta cultura de la auditoría, se introducen elementos propios de una empresa privada en los procesos de gestión de una escuela” (Assaél et al, 2014). En definitiva, esta cultura de la auditoría irrumpe en el accionar de los actores educativos y los pone ante un escenario dual que varía entre ser educador/a o el ser el encargado de enseñar para alcanzar resultados óptimos en las pruebas.

Por tanto, no es extraño que la literatura internacional haya investigado sobre los alcances de las políticas de accountability en la cultura escolar, siendo claros en determinar la existencia de una pérdida de sentido educativo. Con estas políticas altamente performativas que se suman a las estrategias asociadas a la gubernamentalidad, se construye una nueva visión de los sujetos que forman parte de la comunidad escolar. Si bien podemos afirmar que no se ha constituido una política explícita y concreta vinculada a la cultura y su desarrollo en el espacio escolar, estas estrategias expuestas poseen un efecto directo en el nivel material de la escuela, lo que, a su vez, ha logrado penetrar hasta los aspectos ideacionales.

Como consecuencia la escuela tiende a ver transformados sus objetivos, visiones y valores, pues con la preponderancia de la cultura auditoría esta va perdiendo autonomía sobre si misma, pues comienza a centrarse en los beneficios y en las exigencias que les solicita el Estado el cual utiliza criterios estandarizados y homogeneizadores para todos los establecimientos sin contemplar la realidad de cada uno de estos. Este influye en el componente ideacional de la cultura en la escuela, ya que la preocupación de directivos y docentes se vuelca a mecanismos performativos de la educación, la continuidad de esta lógica a lo largo de los últimos años se ha sostenido producto de como menciona Santiago Rincón-Gallardo (2019) todas las reformas educativas han buscado cambiar el

núcleo pedagógico de afuera hacia adentro, por ejemplo: cambiar el currículo, crear sistema de evaluación e incentivos externos para maestros y escuelas; adquirir nuevas tecnologías, desarrollar pruebas estandarizadas para medir el logro escolar, etc., sin tomarse el cuidado de especificar cómo es que estos cambios causarían cambios sustantivos en la práctica pedagógica en las aulas y en el aprendizaje.

Es importante hacer énfasis en la relación directa que existe entre la implementación de las políticas educativas, por acción y por omisión, y la instalación y/o reforzamiento de una cultura escolar, determinando poderosamente la forma de contextualizar el aprendizaje: “hay un generalizado acuerdo entre personal investigador y responsable de gestión y política educativa que la cultura escolar es una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades que se produzcan cambios en las instituciones educativas y su orientación”. (Owens, 2001; citado en Elías, 2015).

4. Juventudes, culturas juveniles y Generaciones

Las nociones que asocian a lo juvenil y juventud no siempre se han concebido de la misma manera, pues estas se han ido constituyendo a lo del largo tiempo, influenciados por contextos históricos determinados que dieron paso a una realidad empírica diferenciada de la niñez y la adultez, como también por el uso de imágenes, discursos, representaciones sociales y proyecciones de las instituciones modernas sobre lo que significaba ser joven en cada momento histórico (Urteaga & Sáenz, 2012)

La juventud no es una categoría neutra, sino más bien deslumbra las diversidades y desigualdades que se han generado producto de las relaciones de poder históricamente construidas en cada región y que optan por diferentes posturas que implican determinados discursos y prácticas, los cuales son producidos y reproducidos por diversas instituciones como el Estado, la Iglesia,

la familia, los medios de comunicación, la academia, entre otros (Urteaga & Sáenz, 2012; Alpízar & Bernal, 2003)

Bonder (1999; citado por Alpízar & Bernal, 2003) señala, que toda investigación desarrollada sobre la juventud está relacionada con una trama de relaciones de poder social, y dispositivos de control de las y los jóvenes. De esta manera es importante poder ubicar cuáles han sido las principales disciplinas y corrientes teóricas que han construido el concepto de juventud, para poder comprender cómo éstas, han jugado un papel determinante en la construcción de significaciones, valores y afirmaciones sobre la juventud en el mundo académico y que han servido como base para legitimar normas y prácticas de disciplinamiento dirigidas a las y los jóvenes.

4.1 Conceptualización tradicional en torno a lo juvenil/ juventud

Los estudios de juventud a lo largo del siglo XX le han otorgado diferentes significados a esta categoría, pero destacan dos polos que son esenciales para comprender los discursos que se han formado en torno a este concepto: el primero de ellos es el biológico médico-psicológico y el segundo es el sociológico o sociocultural.

El primero corresponde a una teoría clásica o tradicional, la cual se caracteriza por asociar el concepto juventud a la edad, determinando que esta es una etapa que se distingue de la infancia, la adultez y la vejez por poseer dos cambios significativos. El primero en el ámbito biológico asociado a la pubertad: el/la joven comienza a experimentar cambios físicos, maduración sexual y orgánica, la cual se traduce en una madurez fisiológica necesaria para integrarse a un mundo adulto y el segundo en el ámbito de la asignación de prácticas institucionalizadas que le son impuestas al individuo, ciertas demandas y tareas que definen y canalizan sus comportamientos como “joven”, los cuales suponen una relación

con la idea de juventud y que significan una preparación para el mundo adulto. (Urteaga & Sáenz, 2012; Duarte, 2000).

La idea de este enfoque es asociar la juventud al cambio fisiológico que estos poseen al entrar a la etapa denominada adolescencia. Rosseau (citado por Urteaga & Sáenz, 2012) construye el concepto moderno de adolescencia, el que posteriormente es desarrollado por la psicología de la adolescencia, señalando que esta corresponde a una etapa prehistórica de turbulencia y transición en la cual se caracterizan a las y los jóvenes como sujetos/as que poseen una cierta inestabilidad emocional, problemáticos, excesivos en su pasión, faltos de racionalidad, en batalla constante entre el instinto y la cultura y en donde no se le puede obligar a comportarse como adultos porque están en este estadio intermedio entre “la barbarie y la civilización”. Esto ha generado que la juventud sea entendida como una etapa de crisis e inestabilidad emocional que afecta a las y los jóvenes.

Este panorama se complementa con la afirmación de que el concepto “juventud” es relativamente nuevo, pues antiguamente se solía concebir la adolescencia netamente como una instancia de paso entre la niñez y la adultez. La antropología que ahonda en los estudios de la adolescencia en antiguas culturas la conciben como una etapa donde la persona cumple con las características básicas para asegurar la reproducción de la sociedad, además de poseer las herramientas para construir su masculinidad o feminidad (Urteaga & Sáenz, 2012). Este momento del paso de la niñez a la adultez es consecuencia de ciertos “ritos” que representan esta transición: en el caso de las mujeres, la aparición de la sangre menstrual, y en el caso de los hombres la primera muestra de virilidad, la cual se expone a través de la primera relación sexual o la primera caza de un auténtico animal (Urteaga & Sáenz, 2012).

Esta invisibilización de las voces y experiencias de los/as jóvenes se transforma a mediados del siglo XX, donde entre otras situaciones, las juventudes emergen en la esfera pública como actores sociales y políticos. A esto además se suma la masificación de la escolaridad, por lo que el ingreso de jóvenes a las escuelas conlleva a una postergación de la adultez y la construcción de nuevos ritos que los/as orienta a constituir una identidad social. La escolarización “crea juventud”, es decir, contribuye fuertemente en la construcción de estos sujetos sociales (Tenti, 2000)

Existe un consenso entre los investigadores que abordan la categoría de juventud en profundizar en esta teoría, producto de la importancia que ha tenido en la creación de representaciones sociales y el impacto que ha tenido en el imaginario social sobre la vida de las personas jóvenes, formando marcos normativos y moldeadores que se han creado bajo estereotipos y que son reproducidos por las instituciones por medio de preceptos y prácticas. Se destaca que la principal problemática de este modelo es la estigmatización que se hace del grupo social juventud y de sus prácticas y discursos, los cuales terminan por invisibilizar a esta categoría. (Urteaga & Sáenz, 2012; Duarte, 2002; Alpízar & Bernal, 2003; Reguillo, 2000).

4.2 Construcción sociocultural de lo juvenil

Para la autora Rossana Reguillo (2000) conceptualizar al joven en términos socioculturales implica, en primer lugar, no conformarse con las limitaciones biológicas, como la de la edad, porque ya sabemos que distintas sociedades, en diferentes etapas históricas, han planteado las segmentaciones sociales por grupos de edades de muy distintas maneras y que incluso, para algunas sociedades este tipo de recorte no ha existido. En segundo lugar, significa asumir que la juventud permanentemente se está construyendo y re-construyendo, históricamente. Cada sociedad define a la «juventud» a partir de sus propios

parámetros culturales, sociales, políticos y económicos, por lo que no hay una definición única (Alpízar & Bernal, 2003). Y por último, es necesario asumir que la juventud como categoría social no tiene una existencia autónoma, sino más bien se encuentra inmersa en la red relaciones e interacciones sociales y múltiples y muchas veces compleja (Reguillo, 2000).

Bajo esta misma línea Feixa (2003), señala que al observar a los jóvenes en la actualidad, se ven entremezclados ritmos biológicos y sociales (asociados principalmente a la pubertad, el matrimonio, la familia, etc.), los institucionalizados (la mayoría de edad y el servicio militar), o los tiempos de formación y de ocio producto de la modernidad (escuelas, espacios de encuentro, los videojuegos, etc.). Por tanto, resulta esencial partir del reconocimiento del carácter dinámico y discontinuo de la juventud, pues como señala Bordieu (1994; citado por Reguillo, 2000) las relaciones entre edad biológica y la edad social son muy complejas y que hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad determinada biológicamente, constituye una manipulación evidente, señalando que es necesario colocarse etnográficamente en las interacciones y configuraciones que van asumiendo las grupalidades juveniles, permiten entender la enorme diversidad que cabe en la categoría “jóvenes” y salir así de la simplificación de lo joven como dato dado. (Reguillo, 2000).

La categoría de juventud tiende a ser compleja, como señala Duarte (2002) y Reguillo (2000), esta tiende a poseer expresiones sociales y (contra) culturales, que se encuentran en tensión – negociación de manera constante ante el mundo adulto que muchas veces plantea una integración social y expectativas que no concuerdan con lo ofrecido – impuesto por la juventud, por tanto es necesario que lo juvenil se presente como una construcción social, en la cual convergen diversas cosmovisiones y criterios que son resueltos por el individuo y su grupos de expresión, reconociendo su diversidad y comprendiendo que estos mismo se

pueden concebir por semejanzas hacia dentro y por diferenciación hacia fuera. Vale decir, estos grupos, a los que llamaremos generaciones, se autoidentifican y son significados por otros, en tanto logran producir códigos propios que les caracterizan entre sus semejantes y que en el mismo movimiento les diferencian de otros grupos contemporáneos, anteriores y posteriores en el tiempo (Duarte, 2002).

Las juventudes deben estudiarse desde su heterogeneidad, considerando que no es una sola, sino que son varias juventudes, pues un grupo se puede diferenciar por diversos factores como el género, etnia, la posición socioeconómica, la influencia de los medios de comunicación y puede optar por diferentes modelos de identidad social y personal.

4.3 Culturas juveniles y generaciones

Las culturas juveniles pueden ser comprendidas bajo dos perspectivas (Feixa, 2003; Santana, 2010). La primera de ellas tiene relación con el plano de las condiciones sociales en donde se centra el conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad de las y los individuos en el seno de una estructura determinada, en el cual influyen las identidades generacionales, el género, la clase, la etnia y el territorio. Un segundo plano que tiene relación con la identidad, entendidas como un conjunto de atributos simbólicos asignados y/o apropiados por los jóvenes, sus estilos más o menos visibles, lo que integran elementos materiales e inmateriales, heterogéneos, provenientes de la moda, la música, el lenguaje, las prácticas culturales, el uso del cuerpo, etc. Las culturas juveniles principalmente se caracterizan por poseer un doble proceso de diferenciación, pues por un lado se diferencian del mundo adulto, pero también tienden a establecer fronteras interiores entre sus propios pares (Molina & Sandoval, 2006).

Para fines de nuestro trabajo investigativo, estudiamos los mundos juveniles desde su componente generacional, pues para integrar las culturas juveniles al

espacio escolar es necesario situarlas en las generaciones de jóvenes que se están integrando a los desafíos del siglo XXI. Por tanto, la abordamos desde el enfoque que contempla sus derechos, la acción colectiva, la historia, la cultura y sociabilidad juvenil de las y los jóvenes, comprendiendo la complejidad del momento social en que se insertan las generaciones a la sociedad. Desde este enfoque se puede entender la juventud desde la diversidad y dinamismo de sus actores en un contexto sociocultural determinado, superando la construcción de categorías por rango etario que da lugar a estudios estadísticos y solo relacionados con la biología (Ruiz, 2009).

Como señala Felipe Ghiardo (2004) abordar el estudio de la juventud desde la perspectiva generacional, nos hace replantearnos la idea de que no existe una juventud, sino que existen varias, al igual que generaciones, pues cada sujeto reacciona de acuerdo con el contexto sociocultural en el que está inserto. Sin embargo, se detecta un componente identitario y de pertenencia a un colectivo como menciona Ortega y Gasset (citado por Ghiardo, 2004) la pertenencia a una generación impone a todos los contemporáneos una forma «espontánea» de pensamiento que sienten íntimamente suya, pues pertenecen a una misma «etapa de la vida» biológica, pero eso no significa que se los observe desde una misma posición. Por el contrario, la forma en que se viven los procesos histórico-sociales depende de la situación en que se encuentra un grupo social en su particular relación con los procesos de un campo en específico (Ghiardo, 2004).

Las diferentes formas en que se perciben los contextos van a ser distintas para cada integrante de la sociedad, ya que vivir en una misma situación no va a significar que estos tengan la misma forma de pensar y actuar, como por ejemplo en una misma clase social o en un mismo espacio de residencia, puede haber individuos que se identifican con formas de pensar distintas o incluso opuestas. Cada una de estas interpretaciones constituye una unidad generacional, una particular lectura y actitud frente a la situación que vive la generación como

conjunto abstracto, como generación real. De ahí se entiende que sujetos que comparten una misma situación social y etaria, puedan adoptar, por ejemplo, posturas conservadoras y otras posturas más liberales (Ghiardo, 2004).

Esta categoría relacional, lo generacional, nos permite pensar y comprender las acciones, discursos, cosmovisiones, sentimientos y otras formas de vida de los grupos juveniles en distintos momentos de la historia, desde los estilos que las relaciones sociales que asumen van tomando, en directo vínculo con otros grupos sociales, adultos, adultos mayores, infancia y entre ellos mismos. El uso de lo generacional como categoría analítica nos posibilitará entonces, desnaturalizar la existencia de los conflictos generacionales, en que grupos sociales diversos se debaten por las diferencias de perspectivas, que están directamente vinculadas a cómo cada cual procesa las marcas históricas de su tiempo. (Duarte, 2002).

Además, la propia experiencia escolar contribuyó a la creación de la juventud como una construcción social, es decir, como un tiempo de vida colocado entre la infancia y la condición de adulto, un tiempo de preparación y de espera. Por eso puede decirse que no siempre existió “juventud” y “adolescencia”. La posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad está determinando diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente, por lo tanto, no es un estado por el que necesariamente pasan todos los individuos en una sociedad determinada (Tenti, 2000).

5. La relación entre Cultura escolar y los Mundos Juveniles

5. 1. La escuela como un cruce de culturas

La institución escolar y el aula misma son espacios de vida, donde se interrelacionan actores sociales, con historias y contextos diversos, en los cuales confluyen procesos de comunicación, argumentación, consensos y conflictos.

Por ende, la educación corresponde a un proceso recíproco de aprendizaje que no puede desestimar la diversidad de actores que interactúan.

Pérez Gómez (1993, 1995; citado en Pérez Gómez, 1998) ha propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo.

Detenemos en aquellos factores intangible que son parte importante de la cotidianidad en la escuela, tales como; los rituales, las costumbres, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, la organización del espacio escolar, las expectativas no cuestionadas, etc. son todos componentes importantes de cada subcultura o grupo cultural y de la red que se articula en el cruce cultural, cuyo efecto real en el intercambio y la construcción de significados es más poderoso cuanto más invisible (Pérez Gómez, 1998).

Por ende, pensar la escuela como un espacio dialógico donde interactúan culturas con diferentes características e intereses, genera tensiones de diferente índole.

Así la aparición de grupos con intereses, acciones, actitudes y formas de vivir en sociedad determina una diferenciación, para Jorge Baeza (2008) subculturas que dan cuenta de grupos de personas que poseen normas y valores diferentes a los de la mayoría encuadrada en una sociedad más amplia. En definitiva, la interacción cultura y subcultura se hace presente en la escuela, espacio comprendido como organización cultural que dialoga con el contexto cultural hegemónico donde se sitúa, como también responde a un espacio de encuentros culturales. Las subculturas podrían formarse alrededor de los intereses pertinentes a un grupo en particular y crear potencial para empujar a una escuela

en diversas direcciones, constituyéndose barreras poderosas a la colegialidad y a una comunicación fluida en toda la escuela.

Y es precisamente en el espacio educativo, donde se fortalecen o debilitan las opciones que forman social, afectiva, emotiva y cognoscitiva a cada integrante de la comunidad escolar. Lo cotidiano en la escuela y en las aulas es la interacción, el diálogo y el aprendizaje. En el intercambio que ocurre al interior de la escuela se construyen significados durante la coexistencia y el hacer contextualizado institucionalizado... donde la cultura individual/personal de cada actor educativo se conecta, haciendo del mundo de la enseñanza y el aprendizaje una real construcción social (Martínez García, 2008).

La institución educativa es un espacio de relaciones culturales, tensiones e intercambios generacionales, en parte justificadas a partir de la crisis de sentido que ha tenido, lo cual ha generado múltiples reacciones en los actores educativos. Es aquí donde se cuestiona la débil aceptación hacia las manifestaciones juveniles, con un escaso abordaje de temáticas de interés para jóvenes, lo cual determina una participación y protagonismo mínimo (Baeza, 2008; Zarzuri, 2013; Santana, 2010).

5.2 Aproximación teórica de Mundos Juveniles, Cultura Escolar y contraculturas que (re) construyen el espacio escolar en la actualidad

5.2.1. La cultural juvenil en el espacio escolar

La escuela al ser un espacio en donde interactúan diferentes culturas se va conformando a través de consensos y conflictos entre mundos juveniles, mundos adultos y una cultura institucionalizada que a través de la cultura escolar tiende a ser relativamente estática, se teje una red compleja de relaciones entre los diferentes actores pertenecientes al sistema educativo y su vinculación con su entorno. Para fines de nuestra investigación consideramos que es necesario indagar en cómo se caracterizan las generaciones actuales de jóvenes tanto en

cómo se construyen desde su diversidad y el contexto cultural, social e histórico en el que están insertos y cómo es su inserción en el espacio escolar.

5.2.2. Construcción de la Identidad y las expresiones juveniles

Al actuar ante los escenarios que se presentan en los ambientes de vida, existen diferencias en las reacciones de los individuos que van a depender de las primeras impresiones y luego de las respuestas posteriores donde interactúan las experiencias previas de los/as involucradas en un determinado ambiente. Sobre todo, al centrarnos en la historia y la formación personal, lo cual permite establecer líneas de acción basadas en la experiencia. En definitiva, lo que da cuenta de una recopilación de lazos, interacción, relaciones del ser (individuo), con su entorno y la sociedad en el que está inserto.

Castells (1997; citado por Martínez, 2008) señala que la construcción de las identidades en primera instancia utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero en una segunda instancia los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacio/temporal” (Castells, 1997). Por ende, es poco probable que dos personas diferentes ante situaciones similares reaccionen de manera sincrónica, pues depende del sentido personal, de su historia y la experiencia que ésta posea. “La propia experiencia se temporaliza y localiza con base en las situaciones vitales” (Martínez, 2008).

Para comprender a las y los jóvenes, es necesario desplazar la mirada de lo normativo, lo institucionalizado y el imaginario de lo que se espera del ser joven desde una matriz adultocéntrica. Reguillo (2000) señala que es importante que el propio joven haga su propia lectura del “ser joven”, a partir de las múltiples mediaciones que este tiene como actor social.

Una de las principales problemáticas que se detectan en la escuela es la creación de etiquetas que se realizan de las y los jóvenes, generando lo que Kaplún (2007) define como “malestar docente con las culturas juveniles”, pues señala que diferentes formas de expresión del mundo juvenil (vestimenta, música, lenguaje, estética, etc.) escapan de la comprensión docente, generando una resistencia del espacio escolar, lo que ha generado que estudiantes no muestran interés en la educación o bien deserten de estos espacios. Como menciona Willis (1998) no es casual el que una gran parte del conflicto que existe entre el profesorado y los alumnos se plantee en relación con la vestimenta. Para el que lo ve desde fuera puede parecer una tontería, pero los profesores y alumnos saben que se trata de uno de los campos que han elegido para desarrollar la lucha contra la autoridad. Es una de las formas típicas de lucha entre culturas, que puede resolverse finalmente en un cuestionamiento de la legitimidad de la escuela como institución” (Willis, 1988). Aquí yace la necesidad de ayudar a los educadores a entender los mundos de los jóvenes requiriendo de categorías teóricas existentes, pero también desde una posición de apertura a crear otras nuevas y no atarse a las ya conocidas.

5.2 3 Influencia de la revolución tecnológica y las nuevas generaciones.

Es necesario señalar que las nuevas generaciones han estado expuesta a un contexto sociocultural diferente, producto de la inserción de las nuevas tecnologías en las últimas décadas, lo que ha generado que estos no tengan problemas para entender el funcionamiento de los ordenadores o de los programas, pues mantienen una actitud proactiva en este medio en el que se sienten protagonistas; también usan estas tecnologías como una red que les permite comunicarse y que utilizan de forma natural, sin llegar a distinguir o establecer barreras entre los espacios físico y virtual (Ovelar, Benito, & Romo, 2009). Son niñas, niños y jóvenes que han nacido en una era tecnológica que ha venido a revolucionar nuevas formas de socialización.

Producto de la globalización, la actual generación de jóvenes se caracteriza fundamentalmente por la hiperconectividad y el uso prolongado e intensivo de las herramientas tecnológicas lo cual han generado cambios cognitivos, sociales y en valores (Reig, 2015). Esto ha significado un desafío para las y los docentes y la escuela en general, ya que deben adquirir mayores competencias en uso de las Tics, además se enfrentan a la irrupción de las redes sociales que han significado un cambio cultural para las y los jóvenes. Como señala Martín (2015) las redes sociales no solo se limitan a ser un canal para difusión de actividades, productos o servicios, sino que es generadora de un valor horizontal entre los jóvenes y los adultos conectados a la red, construyendo nuevas formas de relacionarse con estos grupos, generando un cambio cultural entre las relaciones que existen. Las redes no son altamente asimétricas y escapan de la tensión de poder que ejercen los adultos sobre los mismos jóvenes (Martín, 2015).

Estas nuevas generaciones han sido denominadas de muchas maneras, entre ellas Los millennials, generación z, generación T, pues se caracterizan por utilizar estas tecnologías en actividades que resultan ser comunes como aprender, comunicarse, jugar y relacionarse, en el ciberespacio tienen la a oportunidad de explorar y buscar nuevas experiencias, de aprender a relacionarse y a entender el significado de la amistad, se han reemplazado espacios que antes eran de sociabilización como por ejemplo: juegos en las calles por juegos virtuales (Ovelar, Benito, & Romo, 2009).

Es esencial señalar que la revolución tecnológica influye en cómo concebimos hoy en día a las y los jóvenes, puesto que se ha convertido en un factor de cambio que ha penetrado en los patrones culturales de estos, No obstante, hay que ser conscientes que el acceso a la tecnología depende mucho del factor socioeconómico que poseen estos actores y sus familias, por ende solo centrar la concepción de generaciones a este factor tiende a ser discriminador e invisibilizador de la heterogeneidad y el continuo dinamismo de los mundos

juveniles y solo crea etiquetas que responden a marketing (Reguillo, 2000; Ovelar, Benito, & Romo, 2009).

5.2.4 Contracultura y permanencia de espacios altamente adultocéntricos

El conflicto entre ser joven y ser estudiante, es un conflicto que se ha evidenciado por la desvinculación entre cultura escolar y cultura social juvenil (Gutiérrez-Castro, 2015). Lo que ha generado que en el espacio escolar se dé una contracultura, de la cual Paul Willis (1998) señala que está expresamente orientada al desarrollo y mantenimiento de las actitudes culturales y prácticas bastante diferentes de las oficiales, pues los/as jóvenes poseen una vida colectiva fuera de la escuela en donde poseen sus propios códigos, lenguaje, expresiones etc, que el espacio educativo no reconoce y que constantemente norma o actúa de manera coercitiva ante estas diferencias que están establecidas en el marco normativo de la educación.

Por tanto, los jóvenes que no se sienten identificados con los patrones culturales instaurados por la escuela, se oponen rotundamente, generando un rechazo tanto en el plano personal y general a la autoridad, lo que significa que se visualicen actos de resistencia como hacer un ruido continuo arrastrando las sillas, abucheando a la menor sugerencia y no parar de moverse, cambiando de sitio o tumbándose en los asientos, pues como señala Willis (1998) son especialistas en un resentimiento reprimido que se detiene siempre justo antes de una confrontación abierta (Willis, 1988). Tenti (2000) expone que en la actualidad no se puede concebir el mundo de la escuela separado del mundo de la vida, ya que los jóvenes traen consigo su lenguaje y su cultura, y estas al no ser contempladas se generan espacios de conflicto.

Por otra parte, se debe considerar la matriz adultocéntrica con que se han conformado los espacios y las subjetividades dentro la escuela, producto de las dinámicas económicas y político institucionales, como parte del modo capitalista de producción (Duarte,2000;2012; Reguillo, 2000), se ha potenciado la idea de

que los mundos adultos pueden ejercer un control sobre lo que denominan como menores, pues el adulto es visto como potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás y los jóvenes son percibidos como sujetos que se preparan para la vida adulta y es el mundo adulto el principal referente que les permitiría integrarse a la sociedad desde la madurez, la responsabilidad, integración al mercado de consumo y producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc. Muchas veces se termina rechazando aquellas formas propiamente juveniles de vivir la vida (Duarte, 2000).

5.3 Tensiones asociadas a los encuentros culturales en el espacio escolar.

La evidencia que enfatiza en la necesidad de una escuela que funcione acorde a las características del nuevo siglo es contundente. El desarrollo de la sociedad en medio de tecnologías que permiten el acceso al conocimiento y la información ha manifestado necesidades intelectuales y materiales para acceder a una “educación para la vida” integral y significativa para los hechos que atañen este siglo (Martínez García, 2008). No obstante, lograr este objetivo requiere enfrentar y superar innumerables nudos críticos que tensionan las diversas relaciones socioculturales que se desarrollan en el espacio escolar y que, como consecuencia, influye en la determinación de los procesos de aprendizaje. La educación corresponde a un proceso recíproco de comunicación y aprendizaje que no puede desestimar la diversidad de actores que interactúan (Martínez García, 2008).

El abordaje a las tensiones presentes en la escuela desde la perspectiva cultural permite esclarecer un panorama muchas veces implícito y simbólico para pavimentar el camino que permita superar un modelo cultural tradicional altamente homogeneizador y abrir paso a un paradigma que, entre otras cosas, contemple la diversidad cultural que cada vez se hace más patente en la escuela (Baeza, 2008; Zarzuri, 2013; Santana, 2010). Pues el espacio escolar posee una indiscutible connotación de mediación, encuentros y desencuentros que lo

convierte en un verdadero campo de lucha, no solo entre posturas pedagógicas de docentes y teóricos, sino también en espacios donde los sectores populares ejercen larvadas resistencias de procesos de apropiación (Kaplún, 2007).

Las características de la sociedad actual han gatillado fenómenos distintivos en el nuevo siglo, donde la globalización ha ejercido un rol trascendental en la construcción de las relaciones sociales y los significados que las personas atribuyen a su entorno, invitando a cuestionar el sentido de las culturas locales y la misma identidad a partir de acciones, intereses y relaciones sociales que denotan una notoria influencia global que transgrede las culturas. Sin embargo, esta realidad situada no ha sido afrontada por la cultura dominante, generando obstáculos para la construcción de espacios educativos inclusivos y justos (Martínez García, 2008).

A modo de comenzar a identificar tensiones en la escuela en este campo, se destaca la ya antes mencionada naturaleza modernista que empapa el paradigma hegemónico, el cual instala objetivos y métodos que son cuestionados por una juventud del siglo XXI que se encuentra inmersa en fenómenos particulares y diferentes a los ya enfrentados y que, como consecuencia, les resulta laborioso constituir significancia a aquellos elementos que la escuela aún busca transmitir. El reflejo de estas prácticas tradicionalistas se justifica en lo que Paulo Freire (1980; citado en Kaplún, 2007) denomina educación bancaria, la cual concibe al estudiante como receptores de un saber dado, que no pueden construir ni reconstruir.

Dentro de esta lógica, a la que se le suma el fenómeno chileno a raíz del importante rol que cumplen las pruebas estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas, es natural percibir la escuela como un espacio donde se exhibe al mundo adulto, encarnado en su mayoría por los/as docentes, como agentes normativos y sancionadores, quienes cumplen el rol de educar en aquello que se debe hacer y también en lo que se aporta a la normalidad

esperada (Duarte, 2000), lo que se puede especificar también con la necesidad de entrenar a los/as estudiantes en la rendición de las pruebas estandarizadas y así obtener resultados que posicionan a la escuela en una buena categoría dentro del mercado educacional. Esto se traduce en prácticas donde el control ejerce un rol protagónico en las dinámicas de enseñanza, además de una concepción del adulto como un ente que “lo sabe todo” y basa su trabajo en transmitir este conocimiento absoluto a sus estudiantes.

A su vez, y siguiendo esta línea, el mundo juvenil es visto como un grupo en proceso de formación para un cierto futuro, por lo que se espera de ellos actitudes de obediencia y sumisión que faciliten y hagan posible la tarea ya mencionada del mundo adulto que educa (Duarte, 2000). En este punto es importante destacar la concepción que se le atribuye al estudiante, pues se tiende a asociar a las juventudes como “el futuro del país”, transmitiendo implícitamente una importancia a este grupo social de acuerdo con lo que serán en los años venideros, pero sin otorgarle esencialidad al rol que cumplen en el presente. En este último punto existe una fuerte mentalidad adultocéntrica que se expone transversalmente en la práctica educativa.

Lo que sucede es que esta concepción que devalúa el rol que los/as jóvenes pueden realizar en el presente se basa en supuestos que fundan la imagen del “ser joven” en prejuicios y estereotipos que tienden a patologizar la juventud, atribuyendo sus fenómenos a conductas naturales propias de la inmadurez y el paso de la niñez a la adultez (Reguillo, 2000; Santana, 2010; Urteaga & Saez, 2012; Duarte, 2000). De esta forma, y continuando con un énfasis descrito por Klaudio Duarte, la escuela tiende a promover y ejecutar una estigmatización hacia el grupo social juventud, considerando prácticas y discursos que acaban por invisibilizar al grupo (Duarte, 2000). Esta situación genera una fuerte tensión en el espacio escolar, pues transforma la escuela en un sitio de pugnas culturales, donde las subculturas que se encuentran resisten a las

manifestaciones adultocéntricas que son encarnadas por la cultura escolar representada y legitimada por los/as docentes.

Ante este panorama que constituye la escuela como un espacio de disputa y pugnas culturales entre el mundo adulto y los mundos juveniles, que además se agudiza por la obligatoriedad social y jurídica que resulta para los estudiantes permanecer dentro del sistema escolar (Tenti, 2012), el paradigma de la enseñanza se contempla cada vez más de un modo coercitivo para las juventudes, por lo que la experiencia total de la escuela es algo de lo que “los colegas” (siguiendo la teoría de Paul Willis) definitivamente quieren escapar (Willis, 1988).

Pese al protagonismo del mundo adulto en la cultura escolar, si aterrizamos este análisis en el contexto actual, el mundo adulto se encuentra debilitado en comparación al mundo joven, pues posee mejores herramientas para posicionarse en la modernización tecnológica del siglo XXI (Duarte, 2000), exponiendo así, una nueva tensión asociada a la escasez de competencias que posee el mundo adulto para enfrentar requerimientos del nuevo milenio, donde los/as jóvenes insertos en la efervescencia del capitalismo occidental y la sociedad posmoderna perciben la escuela como un espacio para aprender cosas obsoletas y sin mayor significancia. Sucede que estas nuevas formas de interacción potencian conocimientos, competencias, intereses y expectativas correspondientes a la dinámica de la cultura contemporánea, se puede llegar a superar las adquisiciones del docente en ese campo de la cultura, complicando la forma tradicional de entender su influjo socializador y las interacciones cotidianas (Pérez Gomez, 1998). En otras palabras, los jóvenes son más receptivos que la generación adulta a las situaciones contemporáneas, pues el mundo adulto aparece como menos capaz de cumplir su rol orientador del mundo joven, pues estos últimos gozan del privilegio de poder acceder y controlar espacios hegemónicos en el nuevo milenio (Duarte, 2000).

Además, si bien han existido políticas públicas destinadas a enfrentar los requerimientos del nuevo milenio, (donde se destaca, por ejemplo, la beca Yo Elijo mi PC) las políticas educativas asociadas a la capacitación docente en el uso de tecnologías ha sido tardía y lenta en comparación con los avances del nuevo siglo, suscitando que el uso que suele hacerse a muchas dinámicas, tecnologías y medios en la escuela no pasa de ser un gesto modernizador sin cambios pedagógicos profundos (Kaplún, 2007). En este caso, ante la ausencia de un cambio pedagógico profundo que continúa manteniendo al docente como emisor exclusivo, las transformaciones en la cultura escolar son aún menos trascendentes.

Como efecto a este panorama, el mundo adulto se percibe temeroso, mientras el mundo joven expresa en la escuela una resistencia y nuevas propuestas que en paralelo se amoldan con la evolución de los mercados en la sociedad capitalista, dejando cada vez más atrás el rol que cumple la escuela, lo cual se evidencia a través de una cultura escolar donde, a palabras de Alejandra Santana, continúa primando una función de control y resistencia al cambio (Santana, 2014). El mundo adulto teme ante las distintas formas de expresión y de posicionamiento de las juventudes, las cuales cuestionan las relaciones de poder que hasta ahora se han dado (Duarte, 2000). En otras palabras, lo que tradicionalmente se ha enseñado comienza a ser fuertemente interpelado y cuestionado.

El mundo estudiantil juvenil va descubriendo fuera de la escuela, mediante caminos alternativos, que los discursos adultos en el sistema educativo van perdiendo consistencia y significancia (Duarte, 2000). Así, la escuela se transforma en un espacio donde las percepciones en torno al mundo actual pugnan entre sí, expresando resistencias a las manifestaciones adultocéntricas, percibida como una matriz que condensa las distintas formas de discriminación en contra de los jóvenes en el liceo y que se extrapola a otros espacios sociales. “El mundo adulto tiende a evitar las expresiones juveniles, presentándose desde

la autoridad, la disciplina y la exigencia de obediencia. Las juventudes tienden a rechazar estas actitudes, recordándoles que existe la posibilidad de hacer, creer y soñar distinto” (Duarte, 2000). En otras palabras, se manifiesta en el espacio escolar que las juventudes representan el recambio generacional.

Por otra parte, es esencial describir un fenómeno que Klaudio Duarte ha catalogado como “los puentes rotos”, aludiendo a que las relaciones entre el mundo adulto, representado por los docentes, y los mundos juveniles, encarnado en los estudiantes, están mediados por máscaras y corazas que impiden la espontaneidad y autenticidad. De esta forma, las relaciones en las escuelas se definen a partir de estas máscaras, representadas a través de status, roles, atribuciones de poder, entre otras categorías, y que, en la práctica, esta situación instala una distancia entre ambos mundos, un puente que, según Duarte, estaría roto y que no permite pasar de una orilla a otra (Duarte, 2002).

Este fenómeno de puentes rotos suscita una distancia entre los principales actores que conforman la comunidad escolar, estudiantes y docentes, perpetuando las conductas basadas en el control y, por sobre todo, estigmatizando al grupo social juvenil, sus prácticas y discursos, construyendo una imagen del joven fundada desde prejuicios y estereotipos que tal como se mencionó anteriormente, tienden a patologizar y plantear estereotipos a la juventud, sin reconocer sus capacidades de aporte ni su función renovadora energizante a las prácticas educativas (Santana, 2014). Esta situación se acentúa debido a que, la dimensión más explícita, evidente y básica de la cultura contraescolar, es de su acérrima oposición, en los planos personal y general, a la autoridad (Willis, 1988). A esta tensión asociada a la falta de autenticidad en las relaciones humanas dadas en la escuela, se agregan las pugnan a raíz de la incomprensión generacional en el espacio escolar, la cual acentúa la falta de comunicación y, por ende, los puentes se continúan manteniendo rotos.

En paralelo, y a modo de estancar las estrategias que pueden utilizar los diferentes centros escolares para enfrentar esta situación, el desarrollo de la cultura de la auditoría que, como había sido descrito anteriormente, manifiesta un gobierno de la conducta dentro de los centros educativos con el fin de obtener resultados en las diferentes pruebas emanadas desde el Estado evaluador, dificulta el trabajo para reivindicar la labor de las escuelas para con sus estudiantes y la sociedad, pues esta lógica de la auditoría potencia la deshumanización de las relaciones sociales, generando una invisibilización de los jóvenes como categoría e individuos con experiencias particulares a fin de lograr un entrenamiento de los/as estudiantes en medio de las políticas de rendición de cuentas.

Estas tensiones asociadas a la cultura escolar y su relación con los mundos juveniles, logran entregar luces o razones de por qué las diferentes políticas públicas que se manifiestan concretamente dentro del campo curricular, no logran penetrar en la cultura de las escuelas, la cual se refleja en diferentes conductas, normativas y códigos que acaban por perpetuar la idea del espacio escolar como un sitio sin mayor significación para la vida de las juventudes, más allá de una obligatoriedad social, un sentido instrumental y una romantización hacia el amor al conocimiento, que a la larga agudiza la problemática del sentido que las escuelas poseen en el siglo XXI (Tenti, 2000).

Conclusiones

1. Políticas educativas y educación para el siglo XXI

Existe concordancia sobre la necesidad de una escuela plenamente contextualizada en el entorno donde se encuentra inserta, contemplando las respuestas que este espacio le entrega a las situaciones políticas, económicas, sociales y culturales que suceden externamente. Pero, creemos que para lograr un cambio en la raíz del sistema educativo y que este se adapte a las necesidades del siglo XXI, es necesario contemplar dos cambios significativos. El primero se basa en que no basta solo con la constitución de reformas curriculares, sino que es importante una política pública concreta e intencional que logre penetrar el núcleo de la cultura de las escuelas, haciendo tratamiento de las prácticas docentes y estudiantiles desde la reflexión, el derrumbe de estereotipos, el aprovechamiento de la diversidad y la promoción de la idea de educar en valores del presente, y un segundo aspecto tiene relación con la necesidad de hacer valer la contracultura, que se opone a la cultura escolar convencional, como menciona Rincón - Gallardo (2019) debemos avanzar hacia la eliminación de las relaciones de poder y control que se ejercen en la escuela para avanzar hacia una que establezca relaciones horizontales de dialogo, aprendizaje mutuo y solidaridad, para lograr este objetivo el autor señala que es esencial calar en un cambio cultural generalizado que consiste en transformar el cómo interactúan los educadores y aprendices en la presencia del conocimiento (núcleo pedagógico), cómo interactúan educadores y lideres entre sí y sus entornos institucionales para liberar el aprendizaje, y cómo interactúa la política y la practica educativa. Las habilidades educativas para el siglo XXI intentan trabajar en torno a esas prácticas, impulsando la discusión y construcción de estrategias que sean necesarias para desenvolverse en la sociedad actual, considerando la complejidad y diversidad de las condiciones en las dinámicas actuales, por tanto, el mismo autor señala la importancia de transformar

radicalmente el sistema escolar, cambiando su cultura desde una lógica de los movimientos sociales, considerando que estos han logrado alcanzar una dimensión crítica de transformación en tres ámbitos: el pedagógico, el social y el político.

No obstante, la aplicación de estos referentes en el marco educativo chileno debe estar sujeta a cuestionamientos, ya que la preponderancia de ciertas habilidades por sobre otras continúan siendo patente pese a las reformas curriculares de los últimos años. El pilar Aprender a Vivir Juntos (Delors, 1996) que pavimentaba el camino para trabajar temáticas asociadas a la diversidad cultural debiera constituir el meollo de las estrategias educativas que se formulen, no solo porque permite fortalecer habilidades requeridas para las necesidades del hoy, sino que también porque promueve una educación desde la tolerancia y la diversidad cultural y espiritual desde el centro mismo de la comunidad escolar, ejecutando un proceso de enseñanza – aprendizaje de tipo experiencial que puede ser más significativo que uno transmitido verbalmente.

Lamentablemente, el espacio escolar se ha transformado en un sitio donde pugnan los requerimientos de las habilidades para el siglo XXI, como el desarrollo del pensamiento crítico, la educación en diversidad de condiciones o el desarrollo de habilidades intrapersonales, y la cultura de la auditoría que se ha instalado en las escuelas a raíz de las políticas de privatización, estandarización, examinación y accountability.

La naturaleza mercantilista de la educación chilena representa un fuerte motivo en la cuestionable efectividad de las políticas educativas que buscan despejar los obstáculos para avanzar hacia una escuela que enfrente con ímpetu las dificultades y necesidades del actual contexto, pues se transforma en una permanente presión en el sistema escolar que limita la construcción de estrategias significativas en la realidad social y territorial del espacio.

Urge la aplicación de criterios o marcos que potencien y/o se hagan cargo de las dinámicas sociales que suceden en el espacio escolar, avanzando hacia sociedades de la tolerancia, el respeto y la aceptación desde las mismas diferencias culturales - generacionales que ocurren simultáneamente. Pero, la fuerte segmentación educativa que existe en Chile (Duprez & Dumay, 2011; citado en Falabella, 2015) acaba por perpetuar fenómenos contrarios que promueven la existencia de una sociedad fragmentada.

La falta de herramientas, competencias y solvencia de las políticas asociadas a una educación para el siglo XXI se evidenció crudamente durante la modalidad a distancia que empapó el sistema educativo durante la pandemia por coronavirus, pues desnudó las falencias del sistema educacional en nuestro país, con un cuerpo docente debilitado respecto a las competencias educacionales que poseen para utilizarlas a su favor en las clases.

Todo esto no solo expone la tensión en el espacio escolar entre habilidades para el siglo XXI y las políticas educativas impuestas que acaban por dificultar la armonía entre diferentes actores que componen las comunidades educativas, sino que también demuestra la urgencia de equilibrar estos elementos a través de una norma legislativa de connotación culturalista que busque penetrar en los aspectos simbólicos que configuran la escuela y determina los procesos de aprendizaje.

A raíz de esta cuestión, es importante preguntarnos ¿qué es lo que buscan esencialmente las actuales políticas educativas que abordan los problemas que se generan al interior de la escuela? ¿están siendo un aporte real para la cultura escolar de los establecimientos educativos nacionales?

Si bien los efectos de políticas como la ley de inclusión o la ley SEP han sido sustanciales para poner sobre la palestra la discusión en torno a la necesidad de escuelas más equitativas y justas, el factor cultural continúa siendo invisibilizado

desde la política pública, promoviendo desde la omisión que se perpetúe un sistema que incluye la diversidad formalmente, pero excluye o invisibiliza culturalmente, enturbiando el camino para trabajar de manera óptima en habilidades nucleares para desenvolverse en este siglo.

2. La cultura escolar y la resignificación de la escuela

El enfoque culturalista del cual se debe impregnar la escuela tiene que acoger los componentes materiales, sociales e ideacionales de cada subcultura o proceso cultural que interacciona en el espacio educativo, comprendiendo que la cultura no es sólo lo tangible y lo visible. El desafío es ir más allá, acercarse a las percepciones, las ideas, los intereses y las emociones de los actores educativos.

Y sin duda la cultura cumple un rol fundamental, un proceso que bajo nuestro análisis no ha sido abordado de manera correcta por las instituciones educativas ni por el gobierno central, lo que se traduce en un desafío significativo, sobre todo si la intención de la escuela del siglo XXI es abandonar las lógicas tradicionales que siguen latentes. Panorama que es preocupante, pues se preservan prácticas cuya base es la tradición propia de una escuela moderna, donde se innova desde lo clásico. “Las tradiciones evolucionan como quien no quiere la cosa. Por su parte, la escuela tiene todos los medios de censura y de vigilancia para asegurarse de que la reproducción siga su camino” (Passeron, 1983). Ante este escenario nos hemos ido enfrentando a una escuela que dice evolucionar, avanzar y alcanzar un potencial socializador, pero que termina siendo superficial, pues no ataca los problemas de fondo. La hipótesis de que cambios reales siguen permaneciendo dentro de los límites del modelo, es real puesto que no alteran las relaciones entre estructura y funciones que lo definen (Passeron, 1983).

Valorar la cultura significa ir en la búsqueda de una interpretación holística, la cual nos acerque a las historias personales, a la diversidad, a los puntos que propician la comunión y las tensiones que se desencadenan. Para que la escuela

pueda abandonar de una vez por todas los costos de su tradición, los cuales cada día pesan más.

Con este trabajo no pretendemos demonizar las tensiones al interior del espacio escolar o dar por hecho que la escuela no ha tenido mejoras con el paso de los años, eso sería caer en generalizaciones impertinentes. La idea es ir en búsqueda de una escuela donde las tensiones no sean más que los encuentros. Aproximarnos hacia una cultura escolar que comprenda los procesos culturales que suceden en ella, porque creemos que una escuela intercultural y crítica va a detener la aparición de grupos contraculturales que se encuentran excluidos de una cultura que no los integra, hasta el punto de marginarlos e invisibilizarlos.

El aula como la institución educativa en su totalidad son espacios que dicen incluir a los y las estudiantes formalmente, pero los/as excluye culturalmente. Cultura escolar y cultura juvenil aparecen como mundos desvinculados en las prácticas educativas, por ende ¿cómo enfrentar desde una mirada educativa/pedagógica las diferentes tensiones que emergen entre los mundos juveniles y el mundo adulto al interior de los sistemas educativos?

Al interior de nuestras escuelas se juega a cada instante la creación de una cultura propia, la cual se construye desde y como una conjunción o una síntesis entre posiciones sociales distintivas, muchas veces disonantes, que entran en diálogo al interior de cada uno de los establecimientos escolares. (Maureira, 2008). Esto significa un peligro para el carácter interpretativo de la cultura escolar, que por homogeneizar el espacio bajo lógicas externas (mecanismos performativos) termina propiciando la aparición de procesos culturales, que acaban siendo contraculturales. “Dentro de la escuela como institución el paradigma oficial esencial se refiere a una perspectiva particular de la enseñanza y su diferenciación produce formas de cultura contraescolar... la diferenciación en modo alguno es sinónimo de fracaso o interrupción de sus funciones” (Willis, 1988).

En definitiva, para que exista un real reconocimiento de la diversidad, la cultura escolar debe dejar de ser entendida como una cultura administrativa, jerárquica, distante y diferenciadora. Esta “cultura de la auditoría” (Assaél et al, 2014) no propicia el encuentro, más bien otorga un espacio mínimo de participación a los actores educativos y sobre todo a los mundos juveniles. Centrarnos en los efectos cohesionadores e interpretativos de la cultura, y en los factores que están generando desencuentros, aparecen como desafíos, pues la sociedad avanza a pasos agigantados y la escuela no puede seguir quedándose atrás.

Por ende, preguntarse ¿cómo reconocemos la diversidad y complejidad cultural al interior de la escuela? es avanzar hacia una interpretación culturalista idónea, es dotar a la escuela de un componente que está presente, latente y puede ser transformador.

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia un mayor entendimiento, hacia un mayor sentido de la responsabilidad y hacia una mayor solidaridad, sobre la base de la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir a todos el acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo (Delors, 1996; citado en Martínez García, 2008).

La importancia que adquiere la cultura para la vida nos permitirá elaborar proyecciones para pensar que “otra escuela es posible” (Feito, 2006) y hacer de este sueño una realidad. Una cultura escolar positiva (Baeza, 2008) la cual priorice el reconocimiento, las identidades heterogéneas y los espacios de encuentro que incentiven la participación real, vinculante y transversal. Por ende, potenciar una cultura escolar positiva o una cultura del bienestar (Hargreaves, 1995) desde la práctica pedagógica es una acción trascendental, sobre todo al considerar que la o el docente es un actor clave para el sistema escolar. Pero

¿qué significa para un/a docente propiciar una cultura escolar positiva o de bienestar?, el análisis se debe centrar en algo tan orgánico y esencial como es el día a día en la escuela, específicamente en el aula, espacio donde se evidencian con mayor claridad los encuentros y las tensiones. Esto significa dar voz para los estudiantes y empoderarlos como aprendices.

La sala de clases es un espacio de acción política donde la o el docente debe reflexionar in situ sobre los factores que intervienen en la formación ciudadana para el siglo XXI, en definitiva, no se puede desestimar la importancia que adquiere el aula para propiciar encuentros e intercambios entre subculturas y generaciones. El tema pasa por posicionar el aprendizaje como un proceso de construcción colaborativa, de indagación permanente, donde tanto estudiantes como docentes son aprendices constantes, pues el conocimiento se construye y la mejor manera de enfrentarlo es que la o el docente adopte el rol de tutor/a que acompañe al estudiante, lo empodere y le muestre las competencias que puede trabajar y a la vez que el/la docente en la práctica sea capaz de aprender de los intereses y necesidades de los mundos juveniles. Si se avanza hacia este camino, sin duda la educación será transformadora.

3. Jóvenes y la participación escolar como desafío

La incorporación de las y los jóvenes a la cultura escolar también debe ser analizada desde la perspectiva de cómo estos participan en los espacios institucionalizados de la escuela, pues debemos comprender esta como un espacio de micropolítica, en donde se discute y toman decisiones que influyen en la construcción tanto de normas, reglamentos, relaciones de poder, programas institucionales, como también en la creación de subjetividades, valores y creencias propias de cada institución educativa y que dan forma a la cultura escolar. En la actualidad, y de acuerdo con lo investigado, se puede evidenciar la carencia de instancias de diálogo pensadas para, por y desde las y los

estudiantes, puesto que en su mayoría estos espacios se caracterizan por ser pensados, dirigidos y gestionados por directivos o docentes, en los cuales en su mayoría abogan a la concepción de juventud desde un enfoque tradicional psico-biológico que tienden a infantilizar o patologizar a las y los jóvenes.

En este ámbito consideramos que es esencial dotar de la palabra a los/as jóvenes, pues como señala Rossana Reguillo (2014), estamos en un momento en que las juventudes no están frente a una necesidad de participar para ser reconocidos, sino que es un litigio por la palabra, es decir estos necesitan ser comprendidos como actores sociales y de cambio, los cuáles poseen discursos y propuestas que necesariamente deben ser escuchadas ya sea para crear una participación democrática en el espacio escolar, como también para realizar un proceso de enseñanza - aprendizaje contextualizado y significativo en donde se contemplen las experiencias de las juventudes, con sus creencias y visiones de mundo. Hoy ante el desafío de la inclusión, el reconocimiento de las diversidades y la formación ciudadana tiende a ser esencial el reconocimiento de las y los jóvenes como portadores de nuevas visiones y formas de concebir la realidad, puesto que la realizan desde su condición e inquietudes, la implicancia de que existen espacios de dialogo intergeneracional tanto a nivel institucional como en el espacio de clase, nos permiten que estos encuentren solución a sus problemas en el espacio escolar y como menciona Santiago Rincón - Gallardo (2019) esta es una de las fuentes más potentes para dotar de sentido la educación, puesto que es necesario que la educación formal despierte la capacidad innata de todo ser humano de aprender y cambiar el mundo para bien, para Rincón - Gallardo (2019) también es una invitación para desarrollar prácticas y estrategias para liberar el aprendizaje en las escuelas y los sistemas educativos.

Nos sumamos al desafío que presentan autores como Feixa, 2003; Urteaga Castro & Sáenz Ramírez, 2012; Duarte, 2002; Ghiardo, 2004 y Reguillo Cruz, 2000, de asumir un estudio de juventudes alejado de los paradigmas

tradicionales, pues reconocemos su carácter dinámico y diverso en que se construyen estas categorías. Por ende, al hablar de la escuela como un espacio que vive en constantes tensiones con su cultura escolar, también hacemos referencia a que dentro de esos desencuentros se encuentra presente la dificultad por no contar con un reconocimiento de la diversidad juvenil, pues la escuela no es totalmente consciente del contexto cultural, histórico, social y político en que las nuevas generaciones se encuentran inmersas, además de no contar con espacios vinculantes que permitan que este mismo joven pueda autoanalizarse y autoidentificarse, para proponer una cultura más inclusiva que permita reorientar los interés de esta misma, en materia organizacional, curricular y experiencial.

En la actualidad las instituciones educativas deben entender que las y los jóvenes no están “fuera” de lo social, que sus formas de adscripción identitaria, sus representaciones, sus anhelos, sus sueños, sus cuerpos, se construyen y se configuran en el “contacto” con una sociedad de la que también forman parte (Reguillo, 2000).

Finalmente, la escuela debe pensar en posibilitar las prácticas desde la experiencia, desarrollar procesos enfocados a una mejor constitución de sujetos que puedan actuar sobre sí mismos para transformar y acceder a cierto modo de ser e interactuar (Gutiérrez-Castro, 2015).

4. La construcción de una cultura escolar desde la inclusión de la categoría juventudes

La escuela enfrenta el desafío de la vinculación entre el “ser joven” y ser “estudiante”, el cual, bajo el análisis investigativo, ha demostrado que existe una desarticulación puesto que no hay una comunicación tangible entre la cultura escolar y los mundos juveniles. Esto ha significado que las subjetividades de las y los jóvenes no se expresen de manera directa, sino como menciona Gutiérrez

- Castro (2015) se encuentran mediatizadas por un “juego de rostro”, en el cual las y los estudiantes en el espacio escolar tienden a comportarse de una manera que al mismo tiempo les permite resguardar la intimidad, pero dicha expresión termina siendo muy diferente a como se comportan en otros espacios no institucionales, pues se presenta el síntoma de que la escuela tiende a normar y a dirigir ciertos compartimientos en las y los jóvenes al imponer valores, creencias y proyecciones de vida que no son compartidos con el contexto cultural, político y social en que se han formado, lo que ha generado que estos se enfrenten a esta dualidad de poseer una doble vida.

La relación entre la cultura escolar y los mundos juveniles tiende a ser compleja por su carácter de resistencia, negociación y conflicto constante con lo global. Esta complejidad se puede enfrentar a partir del reconocimiento del carácter dinámico y diverso en que se autodefinen los mundos juveniles y que la cultura escolar no ha logrado interpretar de manera idónea, ya que tiende a homogeneizar a las/os jóvenes bajo el concepto de “estudiantes”. En esta investigación se puede evidenciar que la escuela aún se encuentra bajo un paradigma tradicional y tiende a no reconocer el contexto en que se forman las y los estudiantes y cuáles son sus formas de expresión.

En definitiva, es necesario reconocer que los modelos tradicionales que organizan la cultura escolar están en crisis, pues se enfrentan a desafíos nuevos como el miedo, el cual ha invadido a las y los jóvenes ante la incertidumbre del mundo laboral y el anhelado éxito escolar; la construcción de relaciones más verticales producto de las redes sociales; la revolución tecnológica que exige continuamente un cambio y un perfeccionamiento en las TIC's. En este sentido, Tenti (2000) expone que en la actualidad no se puede concebir el mundo de la escuela separado del mundo de la vida, ya que los jóvenes traen consigo su lenguaje y su cultura. Así, mientras las instituciones escolares mantienen una

mirada sistémica y homogénea, las nuevas generaciones son portadoras de culturas flexibles e inestables.



Proyecciones

1.- Una visión intercultural

Una visión culturalista debe estar presente en cualquier propuesta gubernamental que tenga repercusiones en la escuela y en la sala de clases, pues se entiende este espacio como un sitio de encuentros y desencuentros de procesos culturales que podrían comunicarse de manera óptima si se proponen iniciativas que incentiven una apertura a la diferencia. La comprensión de interculturalidad que proponemos se sustenta en la teoría de interculturalidad crítica de Catherine Walsh, la cual promueve una revisión del origen histórico-político de las diferencias convertidas en desigualdades, cuestionando el statu quo e invitando a refundar estructuras sociales (Walsh, 2006; citado en Kaplún, 2007). Por ende, avanzar hacia un proyecto intercultural que contemple la riqueza de la diversidad y que establezca lazos comunes de encuentro, aparece como una alternativa para que la escuela avance en las demandas propias de este siglo.

Esto significa profundizar en la lógica intercultural, potenciar la inclusión, y crear políticas educativas basadas en la justicia, la equidad, la valoración de la diferencia y el reconocimiento, como manifiesta Taylor (1992; citado en Arnaiz y de Haro, 2004). Para ello debemos pensar la interculturalidad como un desafío por alcanzar. Reconocer al otro/a no sólo por su origen étnico o país, la idea es rescatar la diferencia y crear puentes que permitan el encuentro.

Para pavimentar el camino hacia una comprensión intercultural al interior de la escuela se debe fortalecer una educación para una ciudadanía inclusiva e intercultural, la cual le otorgue al/la estudiante competencias que les permitan una mayor autonomía, capacidad de deliberación y diálogo constructivo. De esta manera, la interculturalidad representa una apuesta para las relaciones entre grupos sociales y culturales, enfrenta la conflictividad inherente en dichas

relaciones, favorece procesos de negociación cultural, de construcción de identidades dinámicas, y promueve una formación educativa para el reconocimiento del otro, basada en la construcción de un proyecto común donde todos/as se sientan reconocidos como sujetos y actores sociales (Arnaiz y de Haro, 2004).

Todo ello debe articularse desde una cultura organizativa abierta, dispuesta al cambio y a lo vertiginoso de cohabitar en un mundo en constante transformación, para alcanzar dicho fin es necesario aceptar el desafío de recuperar el proyecto socioconstructivo que asume la integración de las experiencias de vida como factores críticos para los procesos de aprendizaje y cambio de las y los distintos actores que integran el espacio escolar, a partir del desarrollo de enfoques metodológicos que proporcionen a los/as estudiantes no solamente información referida a contenidos, sino también una formación respecto a sentir, a pensar y a actuar como ciudadanos del siglo XXI.

2.- Desarrollo de habilidades intra e interpersonales

Ante una escuela con una tendencia a la resistencia al cambio, resulta fundamental la incorporación de estrategias específicas dentro del aula que posibiliten un trabajo alternativo al hegemónico. En este punto, sugerimos potenciar técnicas de cooperación, tanto en las actividades dentro del aula, como también generar instancias de trabajo en equipo entre diferentes establecimientos educacionales, impulsando proyectos mancomunados o estrategias de aprendizaje para el servicio que interpelen a las prácticas individualizadas y competitivas entre los/as estudiantes. Esto se funda en la necesidad de construir estrategias o proyectos pedagógicos que permitan reconstruir el aula y/o espacios concretos donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje que apunten hacia un trabajo democrático y donde la

participación juegue un rol esencial con la finalidad de avanzar hacia prácticas más inclusivas e interculturales.

En este punto, estrategias como el Aprendizaje – Servicio contribuyen a abordar lo expuesto, pues esta técnica no solo es valorada por su naturaleza experiencial, sino también porque apunta a que los/as estudiantes se comprometan en actividades de ayuda a la comunidad de manera cooperativa, incentivando el pensamiento crítico. Además, pretende potenciar la participación activa, responsable, cooperativa y solidaria con el fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad en su conjunto (Gómez et al., 2018).

Por otra parte, estas técnicas de naturaleza cooperativa buscan construir el aprendizaje mediante instancias dialógicas, donde el intercambio de apreciaciones permite trabajar habilidades interpersonales en paralelo a las habilidades cognitivas que son fuertemente potenciadas por el curriculum. Esto representa un espacio de encuentro cultural explícito entre los/as estudiantes y sus mundos, lo que, de ser aprovechado por los/as docentes, podría resultar sumamente nutritivo y significativo en el desarrollo de una escuela intercultural. En opinión de Arends (1994; citado en Diaz - Barriga, 2005), “las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democrática, en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales”.

Sumado a lo anterior, proponemos fortalecer instancias de trabajo y desarrollo de habilidades intrapersonales en coherencia al pilar Aprender a Ser del Informe Delors. Es aquí donde urge potenciar y aprovechar los espacios que entrega la Orientación como materia escolar, tanto como asignatura con sus objetivos de aprendizaje particulares, así como también los objetivos de aprendizaje transversales que se desprenden de ésta y que pueden ser trabajados por los/as profesores/as de todas las asignaturas.

El desarrollo de este tipo de estrategias reformula el rol del docente, ubicándolo en una posición de facilitador del proceso de aprendizaje en lugar de continuar fomentando clases expositivas y transmisivas de contenido que continúan situando al profesor/a como el punto más alto en las relaciones, las cuales tienden a ser verticales y estáticas. De esta forma, entregando responsabilidad al estudiante en su proceso de aprendizaje, cambia la percepción del docente en la dinámica de enseñanza, pavimentando caminos hacia diálogos más cercanos y con facilidades para concebirse como intergeneracionales. Técnicas cooperativas que incorporen ítems de las habilidades para el siglo XXI que han sido los menos atendidos desde el currículum, además de instalar espacios diversos que promuevan la diferenciación interna (Santana, 2010) de las concepciones de estudiantes para nutrir la resolución de conflictos o situaciones.

3.- Reconstrucción de los espacios democráticos y de diálogo en la escuela desde una mirada inclusiva, colaborativa e intercultural.

La incorporación de las/os estudiantes y el profesorado en los espacios de decisiones resulta esencial para lograr diálogos intergeneracionales sobre las visiones, percepciones y proyecciones que se tienen sobre la educación. Por tanto, consideramos que es fundamental e incluso debiera obtener un carácter obligatorio la incorporación del estamento estudiantil en la formulación de los proyectos educativos, reglamentos internos, manuales de convivencias y los consejos escolares desde una perspectiva intercultural e inclusiva la cual contemple las cosmovisiones y los discursos que emiten las y los jóvenes como actores sociales. Además, se debieran potenciar espacios de organización estudiantil, que vayan en pos de generar una participación democrática dentro de los establecimientos y que estén acorde a las políticas de participación y convivencia escolar que se han impulsado paulatinamente, las cuales buscan construir estrategias que generen una mayor identidad y sentido de pertenencia de las y los jóvenes con su establecimiento.

Siguiendo una línea similar en cuanto a propiciar la participación en el espacio escolar, el cuerpo docente debe ser capaz de reflexionar sobre su quehacer práctico para propiciar espacios de encuentro al interior de la escuela que generen impactos reales desde una lógica de colaboración. Esto implica, salir del individualismo tradicional de la práctica actual para avanzar hacia el desarrollo de la colaboración entre pares y el trabajo en equipo. ¿Cómo enfrentarán los desafíos del cambio cultural si no es con el otro? Todos estos procesos implican el reconocimiento de los grupos como comunidades, donde ocurre la comunicación y sobre todo la reflexión, por tanto, las/os profesores como agentes que colaboran para el logro de propósitos compartidos, basados en un propósito moral orientado hacia el bien común. En definitiva, no cambiará el núcleo pedagógico, si los/as docentes no tienen oportunidad de colaborar entre ellos.

Si bien somos conscientes que existen espacios de diálogos al interior de la escuela, consideramos que es primordial dotarlos de una mirada culturalista propia del siglo XXI, pues es necesario romper con el carácter tradicional de la educación que se encuentra plasmado en los acuerdos de la comunidad educativa. Para lograr dicho objetivo es primordial que la escuela realice un examen crítico sobre su cultura, metodología y su entorno, teniendo como finalidad la creación de proyectos colaborativos con la participación de los diferentes actores educativos. En dicho proceso las autores Arniz y de Haro (2004) proponen que la comunidad educativa debe interrogarse sobre su posicionamiento hacia la diferencia, qué modelo educativo desarrolla, de qué formación dispone, qué representación cultural existe en el currículum ofertado o en los recursos y materiales utilizados, la existencia o no de planes de acogida, las metodologías utilizadas, si es necesario incorporar nuevas figuras profesionales o qué relaciones existen entre sus diferentes miembros, para finalmente dar respuesta a todos ellos” (Arnaiz y de Haro, 2004).

Se persigue a través de estas estrategias que la escuela se consagre como un espacio que reconoce e integra las miradas interculturales de sus miembros, más allá de la folclorización que tiende a invisibilizar la diversidad y dinamismo de las culturas. Se busca que la escuela logre transformar su cultura escolar y que con ello se logren cambios significativos en el currículum, en el proceso mismo de enseñanza - aprendizaje, en las actitudes, percepciones, comportamientos y lenguaje de las y los docentes, aspectos que sin duda pueden marcar la diferencia.

4.- Incorporar en la formación inicial docente la competencia emocional y afectiva para enfrentar el fenómeno de puentes rotos a partir del conflicto generacional que se da entre docentes y estudiantes.

Ahondar en la relevancia de crear ambientes socioemocionales y el impacto que estos tienen para el proceso de aprendizaje es trascendental, pues permite generar encuentros culturales entre las diversas subculturas. Para alcanzar dicho fin, creemos necesario promover nuevas formas y dinámicas pedagógicas en los centros de formación inicial docente y universidades, sobre todo considerando la crisis sanitaria COVID- 19, escenario que agudizó las deficiencias presentes en el ámbito emocional y afectivo, al enfrentar la educación a distancia, y dificultando aún más la comunicación e interpretación de los sentires.

Potenciar competencias emocionales en el ámbito formativo a partir de la formación inicial y la formación continua, permitirá avanzar hacia una comprensión íntegra del otro/a, para así construir puentes entre los distintos procesos culturales que interactúan en el espacio escolar, por ende es imperativo potenciar en los centros de formación pedagógica asignaturas que involucren un estudio de la psicología educativa, la neurociencia y sobre todo que aborden un trato emocional comprensivo ligado a la afectividad, pues al entender el afecto como emoción fundamental para el Aprender a Vivir Juntos (Delors, 1996), nos permitirá reconocer, pensar, actuar e interactuar con el otro. En definitiva,

posicionarnos en su lugar sin intentar generar asimilaciones y así dotar de protagonismo al estudiante, consagrarlo como sujeto de su proceso de enseñanza - aprendizaje. Para alcanzar dicho fin es necesario elaborar instancias que permitan reconocer aspectos propios del componente ideacional de la cultura, como son los sentimientos, las percepciones y las visiones de mundo de los jóvenes. Empatizar en sus maneras de enfrentar los problemas que crea la sociedad del conocimiento, tales como el excesivo consumismo, la pérdida de la comunidad y el incremento de la distancia entre los ricos y los pobres (Hargreaves, 2003; citado en Maiorana, 2010), sin duda son elementos que no podemos no trabajar para mejorar la comunicación, por lo que debemos ser conscientes de que existen aspectos que van más allá de los contenidos que repercuten en el actuar de los y las estudiantes y que suelen ser invisibilizados.

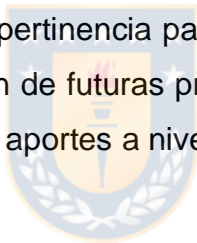
Las diferencias generacionales y culturales que podemos distinguir entre profesionales de la educación y estudiantes se pueden trabajar desde las emociones, las cuales cuiden de no involucrar un trato adultocéntrico y jerárquico.

5.- Potenciar investigaciones que aborden las tensiones y desafíos de la cultura escolar y los mundos juveniles.

El estudio de la cultura escolar y su articulación con los mundos juveniles tiende a ser necesario para implementar cambios significativos en la escuela del siglo XXI, para ello consideramos que es primordial la incorporación de esta área tanto en el mundo de la academia como en los espacios escolares. Siguiendo esta línea, es esencial la realización de seminarios y congresos vinculantes con los establecimientos educativos, y que, además, tengan un carácter interdisciplinar con áreas de la psicología, sociología y la pedagogía de modo que contribuyan a potenciar la cultura escolar intercultural, a partir de una perspectiva sociocultural sobre lo que significa ser joven en el siglo XXI.

Creemos que es necesaria una reformulación sobre la importancia que tiene la cultura escolar en el espacio escolar, ya que en efecto tiende a orientar las relaciones interpersonales al interior de esta, como también tiene repercusiones en diferentes áreas de la didáctica, el curriculum y la evaluación. En efecto, generar un cambio sustancial en la percepción de cómo se concibe la escuela, podría permitir la superación de prejuicios o concepciones que limitan la implementación de los desafíos para el siglo XXI.

Por último, debemos hacer énfasis en la necesidad de la creación de marcos orientadores que le permitan a la escuela la incorporación de las subculturas que cohabitan en ella, desde una perspectiva intercultural e inclusiva, pues el estudio investigativo de esta, tanto a nivel escolar como académica, contribuiría a dotar la escuela de significancia y pertinencia para sus estudiantes, así como también podrían orientar a la creación de futuras propuestas elaboradas por el gobierno central que consideren estos aportes a nivel de políticas públicas.



Apartado final

La actual sociedad del conocimiento y la información arrastra un sin número de transformaciones, las cuales repercuten en las áreas que integran el conocimiento humano. La ciencia avanza a pasos agigantados, realidad que nosotras como futuras docentes no podemos obviar, sobre todo en el instante que interactuamos con las y los jóvenes del siglo XXI, los cuales arrastran nuevas y desafiantes necesidades educativas.

Es así como reflexionar desde la práctica o a partir de la experiencia es un rol que cualquier profesional de la educación debe adoptar, sobre todo ante un contexto sociocultural dinámico que nos incita a la enseñanza permanente, la investigación y la innovación. Ser profesional en la sociedad de la democratización del saber requiere riesgos, cambios, adaptaciones y rigor. Es tiempo de cuestionar los métodos tradicionales que priman en la escuela para avanzar hacia métodos alternativos e interculturales, los cuales posicionen al estudiantado como los reales protagonistas de la función educativa y social de la escuela, pero para alcanzar dicho objetivo, los profesionales de la educación deben superar las rutinas que han caracterizado las pautas educativas e ir en la búsqueda de los encuentros culturales. “En efecto, durante el proceso de aprender nuevas estrategias, los profesores al principio pueden ser menos eficientes que antes, pues han dejado las técnicas con las que se sentían cómodos” (Hammerness et al., 2005), ya que las tradiciones pesan y la capacidad de innovar se muestra como una urgencia.

Las personas nos movemos desde la construcción de una realidad conocida y fiable, por tanto, cambiar, no es algo fácil. Provoca resistencia, frustración e incertidumbre. Cambiar una creencia o concepción previa es mucho más complejo. Se requiere vivir cierto proceso de aprendizaje y desarrollo. Hoy sabemos que dichos procesos se debieran dar en marcos de colaboración docente, donde prime la reflexión sobre el contexto, utilizando la indagación

constante. La resistencia al cambio es preocupante, el dejar atrás creencias y prácticas que representan un estado de equilibrio, así como una narrativa que entienden, es situarse en un terreno riesgoso, en definitiva, inmiscuirse en lo desconocido. Reflexionar sobre nuestros patrones culturales es imperativo para lograr la experticia adaptativa (Hammerness et al., 2005).

Azis dos Santos (2018) es clara al retratar la importancia que significa mejorar el sistema educativo considerando las acciones realizadas desde la práctica pedagógica y esto pasa necesariamente por la capacidad de adaptarnos a los nuevos patrones culturales, principalmente centrar nuestra atención en la coexistencia de diferentes culturas. El tomar conciencia de lo complejo que puede llegar a ser la realidad en los recintos educativos nos invita a concentrar nuestra atención en las creencias, interpretaciones, significados, subjetividades y visiones de las comunidades escolares, es decir situarnos en el reconocimiento de los tres componentes que integran la noción de cultura (material, social e ideacional).

El avanzar hacia una nueva visión de la profesión docente “involucra cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, refugiado en su clase” (Montecinos, 2003); esta costumbre de la cultura escolar tradicional que afecta al quehacer docente se encuentra distante de las actuales necesidades educativas propias de la sociedad del conocimiento y la información, por ende, para enfrentar dicho desafío, se requiere una formación continua y la capacidad de trabajar en equipo. A través de la labor colaborativa, “un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional del rol docente, como líderes y guías del aprendizaje de sus pares” (Montecinos, 2003) se propicia la oportunidad de que las y los profesores puedan ser mentores, tutores, compañeros e investigadores de una comunidad en constante formación y aprendizaje de culturas que se encuentran, tensionan y dialogan. De esta manera el camino hacia una

transformación cultural acorde a las nuevas demandas socioeducativas se logra sobrellevar de mejor forma.

Bajo esta misma línea debemos considerar que, si buscamos alcanzar una mejora de nuestras prácticas educativas, es importante hacer énfasis en los esfuerzos de la escuela por permanecer inserta en dinámicas performativas (privatización, estandarización, examinación y accountability) las cuales han limitado la incorporación de los nuevos desafíos educacionales del siglo XXI, lo que genera conflictos a nivel institucional como entre las relaciones interpersonales que se dan en el espacio escolar. Pensar la docencia desde su labor reflexiva es avanzar hacia una perspectiva más holística, la cual, sin duda contribuirá a construir una interpretación integral de los procesos culturales que se gestan al interior de la escuela. El enfoque realista citado por Korthagen (2010), trata de integrar teoría y práctica a partir de las propias experiencias docentes e inquietudes de los futuros profesores respondiendo así a una alternativa asociada a la concepción constructivista de la escuela, es decir si queremos que nuestros futuros estudiantes logren alcanzar el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y la empatía, por qué no adoptar dichas pretensiones en nuestro rol docente.

Ante la interrogante y considerando la experiencia a partir de la práctica educativa podemos vislumbrar una disociación entre teoría y práctica, ¿en qué sentido? Si bien existen claras intenciones de mejorar la formación docente o capacitar a los profesionales en ejercicio bajo el lema de “enseñanza continua”, aún vemos en el aula a docentes que se resisten a cambiar sus creencias y tradiciones. Piensan que en el trinomio lección magistral, examen memorístico y libro de texto se encuentran los ingredientes necesarios para alcanzar el aprendizaje significativo, error garrafal de una escuela que se resiste al cambio, la cual se centra en visiones superficiales de los procesos de enseñanza - aprendizaje, ignorando el capital cultural que tienen las y los educandos.

A partir de los cambios que se han ido desarrollando durante el siglo XXI, estos han interpelado el rol de la escuela, hasta incluso cuestionar la forma en que cada uno fue educado para dar forma a nuevas estrategias educacionales que sean coherentes a los nuevos comportamientos culturales, sin mencionar que esto permite que los procesos de enseñanza estén más situados a la realidad escolar donde el/la docente se encuentre inserta, pues cada realidad difiere sustancialmente de otra.

Hacemos énfasis en que el proceso reflexivo debe ser el punto de inicio de una serie de políticas transformadoras, y a la vez todas éstas deben acabar en una reflexión que permita seguir perfeccionando la práctica pedagógica. La reflexión debe ser continua, permanente y real al contexto escolar. Además, un interesante punto de inicio de toda reflexión pedagógica debe sustentarse en la misma experiencia del profesor/a cuando éste cumplía el rol del estudiante, comprendiendo que es importante trabajar arduamente para ser el profesor/a que te hubiese gustado tener en tu etapa escolar, mirando la labor bajo el lente de la constante crítica constructiva.

La reflexión pedagógica se ha dispuesto como el eje central en los centros de investigación y formación docente, pero ¿hasta qué punto dicha pretensión reflexiva se ha contextualizado para responder a las necesidades de los/as estudiantes?

El presente trabajo investigativo nos ha acercado desde una interesante perspectiva a una problematización de la comprensión que poseemos del trabajo docente, e incluso hacia nuestras propias prácticas pedagógicas, pues hemos logrado evidenciar las tensiones de algunos supuestos que teníamos internalizados respecto a cómo se despliega la enseñanza y el aprendizaje en las salas de clases.

Dentro de los procesos reflexivos, un elemento muy contracultural es la retroalimentación: ¿cómo se retroalimenta? ¿quién retroalimenta? ¿cuál es el rol

que se atribuye a la retroalimentación? Estas son preguntas que encajan en un modelo de evaluación para el aprendizaje (a propósito del fuerte efecto que poseen los estándares externos en la cultura de las escuelas). Si bien este modelo de evaluación para el aprendizaje es parte de una política educativa innovadora que las escuelas han debido integrar en sus programas de evaluación, aún resulta algo nuevo que no logra ser plenamente asociado por los/as docentes. Visibilizar el aprendizaje a través de la retroalimentación es un proceso que debiera incorporar a los distintos mundos juveniles, porque es un diálogo auténtico, genuino, no es una simulación, por lo que ayudaría a abordar la expresión de los distintos puentes rotos ya detectados en esta investigación.

Para finalizar, es necesario avanzar hacia una nueva perspectiva más amplia del concepto de educación intercultural poniendo como eje central la integración del saber producido por los docentes y las perspectivas de los mundos juveniles emitida por los educandos al proceso de reflexión educativa, dando paso a una “reflexión transformadora, encaminada a potenciar prácticas que favorezcan la justicia social” (Zeichner, 2005).

Bibliografía

- Austin Millán, T. (2000). Para comprender el concepto de Cultura. *UNAP Educación y Desarrollo*, 1-13.
- Alpízar, L., & Bernal, M. (2003). La construcción social de las Juventudes. *Última Década*, 105 - 123.
- Arnaiz Sánchez, P., & De Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 19-37.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., Corbalán, F. (2014). transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación. *Revista estudios pedagógicos XL*, 7-26.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 305-322.
- Aziz dos Santos, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. *LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*, 1- 14.
- Aziz, dos Santos, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Chile: Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Baeza Correa, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios pedagógicos XXXIV*, 193-206.
- Balaguer, R. (2010). Zapping, navegación, nomadismo y cultura digital . *Razón y palabra*, 1-19.
- Bellei, C. (2020). *Horizonte y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Educación para el Siglo 21 en el siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto?* Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Campos, J., & Fernández, M. (2014). Resistiendo la emboscada neoliberal desde las escuelas: Experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas. *Revista Docencia*, 72-87.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, 4-10.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la educación*. Madrid: UNESCO.

- Díaz - Barriga, F., & Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: MCGRAW HILLN.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 99-125.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, 59 - 77. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004>
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. *Última década*, 95 -113.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Educare*, 285-301.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979- 2009). *Educação & Sociedade*, 699-722.
- Feito, R. (2009). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Feixa, C. (2003). Del reloj de arena al reloj digital . *Revista de estudios sobre juventud*, 6-27.
- Ghiardo, F. (2004). Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. *Última década*, 11-46.
- Gómez, C., Ortuño, J., & Miralles, P. (2018). Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez-Castro, Á. (2015). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 97-116.
- Hammerness, K., Darling - Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able todo*, 358-389.
- Honorato , M. (2020). Nuevo curriculum de 3° y 4° medio: formando ciudadanos para el siglo XXI. *Saberes Educativos*, 5-12.

- Kaplún, G. (2007). *Culturas juveniles y educación: conflictos culturales y conflictos pedagógicos (Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos)*. Montevideo: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 83-101.
- Ley de Inclusión Escolar. (8 de junio de 2015). N° 20.845. Chile.
- Ley General de Educación. (2 de abril de 2009). N°20370. Chile.
- López, J., Sánchez, M., Murillo, P., Levié, J., & Altopiedi, M. (2007). Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo. *Síntesis educación*, 164-192.
- Luengo, N., & Casanova, S. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 139-153.
- Maiorana, S. (2010). La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria. *Congreso iberoamericano de educación metas 2021*, 1-9.
- Martín, A. (2015). HORIZONTE 2020: ¿esperanza o advertencia? *Revista de estudios de Juventud*, 9-20.
- Martínez García, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. Convergencia. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 287-307.
- Maureira, A. (2008). *Cultura y disciplinamiento escolar. Un estudio de caso en un establecimiento municipalizado en la ciudad de Santiago*. Santiago: Universidad de Chile.
- Molina, W., & Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: la (re) construcción simbólica del espacio escolar en la mutación cultural. *Revista temas sociológicos*, 103-123.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 105 - 128.
- Navarro, C. (2008). El estudio de las políticas públicas. *RJUAM*, 231-255.
- Ovelar, R., Benito, M., & Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje: Una aproximación a la evolución del concepto. *Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 31- 53.
- Passeron, J.-C. (1983). La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio : una evaluación crítica del concepto de contradicción interna. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 417-442

- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencias de Culturas Juveniles*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2014). Re-pensar la participación juvenil. Nuevas formas, nuevos retos. *El Colegio de la Frontera Norte*. México.
- Reig, D. (2015). Jóvenes de un nuevo mundo: cambios cognitivos, sociales, en valores, de la Generación conectada. *Revista de Estudios de Juventud*, 21- 30.
- Rincón, S. (2020). Presentación del libro "Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social". *Universidad Pedagógica*. México.
- Rincón- Gallardo, S. (2019). *Liberar el Aprendizaje*. México: Grano de Sal.
- Ruiz Aguilera, Oscar. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un Estado del Arte. *Última Década*, 109 -127.
- Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Sandoval, M. (2000). La relación entre los cambios culturales de finales de siglo y la participación social y política de los jóvenes. En *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (págs. 149 -163). Buenos Aires: CLACSO.
- Santana, A. (2010). Cultura juvenil y cultura escolar. Aproximación a una relación compleja: tensiones y desafíos. *Foro educacional*, 45 - 63.
- Scott, C. (2015). El futuro del Aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación*, 1-16.
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena": La Inclusión Escolar en un Contexto de Políticas Neoliberales Avanzadas. *Archivos analíticos de*, 1-26
- Tenti, E. (2000). Culturas Juveniles y Cultura Escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 1-10.
- Urteaga Castro, M., & Sáenz Ramírez, M. (2012). Juventudes, géneros y sexos. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 5- 21.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL.
- Yáñez, V. (2016). Apuntes: Evaluación para el aprendizaje .
- Zarzuri, R. (2013). Imágenes de jóvenes, culturas juveniles y escolares en el profesorado de Educación Media. *Última década*, 197-223.

Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Docencia*, 74- 85.

