

El compromiso del estudiante con el aprendizaje.
Un eslabón para el rendimiento y la equidad

NB-18075

370.8

V58^{oo}

© 2005, Rodrigo Vera G., Samuel Palma M.
Inscripción N° 145.124, Santiago de Chile.

Derechos de edición reservados para todos los países por:

© FLACSO-Chile

Av. Dag Hammarskjöld 3269, Vitacura, Santiago de Chile.

Teléfono: 290 02 00 Fax: 290 02 63

www.flacso.cl

BIBLIOTECA - FLACSO - EC

Fecha: _____

Categoría: _____

Proveedor: _____

Código: _____

Donación: *x Flacso Chile*

Esta publicación es posible gracias a la generosa contribución de la Fundación Ford.

978(83) Vera G., Rodrigo; Palma M., Samuel.

V476

El compromiso del estudiante con el aprendizaje. Un eslabón para el rendimiento y la equidad.

Santiago, Chile, FLACSO-Chile, 2005.

187 p. Nueva Serie FLACSO-Chile.

ISBN: 956-205-197-8

EDUCACIÓN / RENDIMIENTO ESCOLAR / APRENDIZAJE /
POBREZA / SISTEMA ESCOLAR / CHILE

REG. 00019944

CUT. 18075

BIBLIOTECA - FLACSO

Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos, químicos o electrónicos, incluidas las fotocopias, sin permiso escrito del editor.

Texto compuesto en tipografía *Palatino 11/15,6*

Diagramación interior: *Marcela Contreras, FLACSO-Chile.*

Producción editorial y diseño de portada: *Marcela Zamorano, FLACSO-Chile.*

Se terminó de imprimir esta
PRIMERA EDICIÓN
en los talleres de LOM Ediciones,
Maturana 9, Santiago de Chile,
en febrero de 2005.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

El compromiso del estudiante con el aprendizaje

Un eslabón para el rendimiento y la equidad

Rodrigo Vera G.
Samuel Palma M.



FLACSO-EC

2005

Compra:

Procedo:

FLACSO-Chile

ÍNDICE

RESUMEN	9
PRESENTACIÓN	11
CAPÍTULO 1 Vulnerabilidad y educabilidad	15
CAPÍTULO 2 Consideraciones acerca del compromiso del estudiante con el aprendizaje	19
CAPÍTULO 3 Las voces de los actores: Liceo Abdón Cifuentes	29
CAPÍTULO 4 Las voces de los actores: Liceo Federico García Lorca	93
CAPÍTULO 5 Los aprendizajes. Acerca del compromiso del estudiante con el aprendizaje	149
CAPÍTULO 6 Propuestas para el desarrollo del compromiso del estudiante con el aprendizaje	171
BIBLIOGRAFÍA	181
ACERCA DE LOS AUTORES	187

PRESENTACIÓN

RODRIGO VERA GODOY

Los materiales contenidos en este libro forman parte de una investigación sobre el tema “El compromiso del estudiante con el aprendizaje. Un eslabón para el rendimiento y la equidad”, realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales para el Programa Liceo Para Todos, del Ministerio de Educación. El propósito de dicha investigación ha sido explorar los discursos sobre el compromiso del estudiante con el aprendizaje que circulan en la comunidad de los liceos Abdón Cifuentes y Federico García Lorca, de la comuna de Conchalí, e identificar los elementos que pueden favorecer el desarrollo y efectividad de dicho compromiso, en la perspectiva de mejorar los rendimientos académicos de los estudiantes.

Tal como se sugiere en el título, este estudio concluye que el compromiso del estudiante con el aprendizaje constituye el eslabón fundamental para el rendimiento escolar y la equidad. Sin embargo, es también una tarea pendiente en ambos establecimientos. El punto de partida, no obstante, es marcadamente distinto entre uno y otro.

En el Liceo Abdón Cifuentes el compromiso del estudiante con el aprendizaje aparece como un tema pendiente, aún cuando este juicio aparece cualificado por dos consideraciones básicas.

En primer lugar, el reconocimiento del notable desarrollo institucional alcanzado en los últimos cinco años y que se expresa

tanto en el ámbito de la dirección y administración, de la actividad académica y curricular, como de su funcionamiento en tanto grupo humano complejo. Un elemento que traduce y significa todos estos logros es dado por la imagen corporativa del liceo, observada desde su impacto en la comunidad local: la demanda de matrículas supera largamente la capacidad de oferta del liceo.

Una segunda cualificación remite a las disposiciones hacia el cambio, la innovación y la apertura de directivos, estudiantes, profesores(as) y apoderados hacia la exploración de nuevas ideas, enfoques y experiencias que pueden enriquecer su propia práctica. En este sentido, el exitoso proceso de transformaciones y desarrollo ya experimentado opera tanto como una línea de base desde la cual avanzar a nuevos desarrollos, cuanto como un llamado y un desafío a continuar profundizando el proceso inicial.

Por ello, desde lo realizado, el compromiso del estudiante con el aprendizaje es una tarea posible, a la mano, inmediata. También es una tarea de desarrollo, de crecimiento, de expansión.

En el Liceo Federico García Lorca el compromiso del estudiante con el aprendizaje se presenta como una tarea urgente y necesaria.

En primer lugar, una tarea urgente en tanto dicho liceo requiere imperiosamente de un proceso de normalización o desarrollo institucional que conduzca a generar condiciones adecuadas para que la comunidad escolar pueda operar en un ambiente de integración, de eficiencia en la coordinación de acciones, de regulación de las relaciones entre actores diversos, de comprensión común de la misión del liceo, de seguridad y protección individual y grupal, de desarrollo y crecimiento personal, etc.

En segundo lugar, una tarea necesaria en tanto el liceo puede orientar su proceso de desarrollo institucional en función del com-

promiso del estudiante con el aprendizaje y, con ello, orientarse decididamente a mejorar el rendimiento académico de los alumnos y alumnas para, de este modo, entregarles las mejores condiciones posibles para que puedan realizar sus proyectos de vida.

Desde esta perspectiva de tarea urgente y necesaria, este estudio se propone contribuir a que en ambos establecimientos, y en todos los establecimientos del país, la tarea del compromiso del estudiante con el aprendizaje, en tanto eslabón fundamental para el rendimiento escolar y la equidad, sea también una tarea que encante e inspire a todos los miembros de la comunidad escolar a encontrar y formular sus propios compromisos de aprendizaje y desarrollo.

Queremos expresar nuestros agradecimientos a Teresa Marshall, Coordinadora del Programa Liceo para Todos, quien solicitó nuestra colaboración; a Fernando Echeverría, Director de la Corporación Educacional de la Ilustre Municipalidad de Conchalí; a la Fundación Ford, que otorgó recursos para la investigación; a Fernanda Hevia por su especial contribución en la búsqueda bibliográfica y de enlaces de Internet; a los y las colegas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, en especial a Teresa Valdés y José Olavarria, del Área de Género; a los estudiantes, padres y apoderados, profesores, profesoras y directivos de los establecimientos educacionales involucrados, quienes pusieron sus voces en este estudio.

Este libro va dedicado especialmente a todos y todas quienes creen que el cambio de la escuela y de sus vínculos es posible y necesario para lograr mayores niveles de rendimiento y equidad.

CAPÍTULO 1

Vulnerabilidad y educabilidad

El Programa Liceo para Todos (PLPT) tiene por misión contribuir a que aquellos jóvenes en situación de riesgo de deserción y que presentan bajos rendimientos escolares permanezcan en el liceo y mejoren la calidad de sus aprendizajes. En este sentido, el PLPT procura contribuir al logro de las metas de calidad y equidad de la política educacional. En general, la población escolar de los liceos adscritos a este programa proviene de sectores de pobreza o extrema pobreza.

La estrategia de trabajo del PLPT asume que las principales dificultades para que los estudiantes alcancen mejores logros, dada su vulnerabilidad y la de sus liceos, están asociadas a cinco grupos de razones.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

El primer grupo se refiere a las oportunidades que se le ofrecen a los alumnos para satisfacer sus necesidades de aprendizaje y lograr los aprendizajes esperados por el currículo, mediante situaciones de enseñanza y aprendizaje que están a cargo de los profesores y que, por regla general, tienen como lugar institucional de desarrollo el aula. En este sentido, se parte de la base que las prácticas pedagógicas no resultan plenamente funcionales para el logro de los objetivos de aprendizaje esperados. Algunos estudios muestran que esto se produce, fundamentalmente, por que no se adecuan suficientemente a las diversas características y posibilidades de

aprendizaje de los(as) alumnos(as). La política educacional en general, y el PLPT en especial, asume el desafío de renovación de las prácticas pedagógicas promoviendo innovaciones apoyadas mediante asesorías directas, por un perfeccionamiento docente directamente ligado a la práctica pedagógica que los LPT y por directrices generales apoyadas con materiales de apoyo.

DOMINIO DE COMPETENCIAS BÁSICAS

Un segundo grupo de razones se refiere a la disponibilidad o dominio que tienen los alumnos de las competencias básicas que les permiten seguir progresando en sus aprendizajes. En otras palabras, estas razones se refieren, tanto a aquellos conocimientos previos que los alumnos requieren para avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos, como al manejo de habilidades y de hábitos de estudio básicos para una efectiva adquisición de aprendizajes. Esto ha sido caracterizado como “condiciones de educabilidad”. Estudios sobre el dominio de competencias básicas entre los alumnos de los liceos del PLPT demuestran serias insuficiencias que, de no mediar acciones específicas, hacen muy difícil que estos alumnos logren los aprendizajes esperados definidos para este nivel de educación. En este ámbito, el PLPT ha formulado un programa de nivelación restitutiva.

NECESIDADES BÁSICAS DE SUBSISTENCIA

Un tercer grupo de razones se refiere a la satisfacción de las necesidades básicas de subsistencia de alumnos que viven en situación de pobreza o extrema pobreza. Entre las condiciones de educabilidad – capacidad activada por el niño pero construida socialmente para aprovechar las oportunidades y adquirir los activos necesarios para alcanzar logros educativos de calidad– se incluye que los alumnos estén satisfaciendo necesidades mínimas de subsistencia ligadas a la alimen-

tación, a la salud, a la habitación, a la convivencia familiar, a la información, al transporte. En este ámbito, el PLPT desarrolla un amplio e intenso programa de becas que busca estimular a las familias y a los estudiantes para estudiar y permanecer en el sistema escolar.

COMPROMISO DEL ESTUDIANTE CON EL APRENDIZAJE

Un cuarto grupo de razones se refiere al compromiso de los estudiantes con el aprendizaje, es decir, con aquellas emociones y razones que mueven al sujeto a querer estudiar, incorporarse y permanecer en el liceo, a desplegar esfuerzos y adquirir una disciplina que sea compatible con el logro de éxitos en sus aprendizajes y rendimientos. Esto es, se refiere al desarrollo psico-socio-cultural del alumno que se traduce o no en una disposición –emocional y racional– de asumirse como sujeto del cual depende, en gran medida, que tenga éxito en sus estudios y rendimiento. Por ello, el compromiso se refiere al “motor interno” de querer aprender que se desenvuelve en experiencias escolares que tanto pueden estimularlo como des-estimularlo a ser “un buen alumno”. En este sentido, el PLPT orienta acciones a apoyar el desarrollo psico-socio-cultural de los estudiantes para que se constituyan en sujetos de aprendizaje, asumiendo un compromiso con el aprendizaje que les permita asumirse como protagonistas del logro de los objetivos del programa.

CULTURA ESCOLAR Y CULTURA JUVENIL

Un quinto grupo de razones, que cruza a todas las anteriores, se refiere a la tensión entre la cultura escolar y la cultura juvenil, que impide que los alumnos se sientan acogidos por la institución y construyan con ella un vínculo de identificación y pertenencia. Al mismo tiempo, esta tensión afecta la efectividad de las prácticas pedagógicas al tener dificultades para adecuarse a las características culturales de los alumnos.

De los cinco grupos de razones identificados, el presente estudio se ha dirigido a generar conocimientos en los últimos dos grupos. Estos influyen directamente en la posibilidad de que los alumnos adquieran sólidos y fuertes compromisos con el aprendizaje y su éxito escolar. El campo de investigación, en este contexto, se refiere a la importancia de la subjetividad comprometida por los alumnos en su rendimiento y permanencia en el sistema escolar, a la vez que la importancia de la subjetividad de los otros actores para que esta dimensión sea considerada en forma decisiva para el logro de los objetivos del PLPT.

CAPÍTULO 2

Consideraciones acerca del compromiso del estudiante con el aprendizaje

LAS REPRESENTACIONES DE LOS ACTORES EN EL PROCESO ESCOLAR

Las representaciones de los actores sobre los propios actores pueden ser entendidas como mutuas representaciones internas que se nutren mutuamente en una trama de relaciones inter-personales e institucionales que les permite asumir los roles complementarios de directivo, de alumno, de docente y de apoderado. Las formas en que estos actores se representan mutuamente se relacionan directamente con las formas en que se relacionan entre sí y, por tanto, con las formas en que cada uno de ellos atribuye sentido y significados a la experiencia escolar.

Las representaciones sociales pueden ser entendidas como imaginarios colectivos que adquieren sentido al interior de las visiones de mundo de un sujeto y se construyen a lo largo del proceso de socialización, de las influencias grupales, de las inserciones e interacciones sociales del sujeto, de las influencias de los medios de comunicación social.

En la experiencia escolar, estas mutuas representaciones internas son entendidas como realidades construidas socialmente donde la dialéctica sujeto e institución permite reconocerlas como modificables. Propiamente, las representaciones sociales se construyen socialmente en la conversación de los distintos actores de la comunidad escolar: directivos, alumnos, profesores, apoderados. En este sentido, la construcción de sujeto supone que el actor asuma una identi-

dad que se reconoce, al mismo tiempo, como parte de un proceso de institucionalización y como parte de un proceso de individuación.

Esta conexión profunda entre actores implica también que la comunidad se produce en la interacción e intercambio y, por tanto, cada uno de ellos juega un rol fundamental en lo que pase con cualquiera de los otros. Del mismo modo, implica que las representaciones que se construyen del otro terminan por incidir y modelar las relaciones actuales entre actores.

Las personas se construyen como sujetos en la medida que se reconocen su pertenencia a la institución en cuanto sujetos de derechos y responsabilidades, con la libertad y el apoyo necesario para ejercerlos. En este sentido, el compromiso con el aprendizaje es entendido como una dimensión esencial de la construcción del alumno como sujeto de aprendizaje.

EL PROYECTO DE VIDA

La modernidad ha terminado por instalar en la sociedad una operacionalización pragmática del sentido de la vida en términos de proyecto. La noción de proyecto, entendida como coordinaciones de acciones que articulan medios y fines, ha terminado por asentarse en los sentidos comunes y en las imágenes sociales que circulan por las conversaciones cotidianas. Puede observarse que esta noción de proyecto articula dos tensiones primarias: tensión entre querer y poder y tensión entre reproducción y desarrollo.

En la tensión querer-poder el mundo se constituye en un campo de deseos e intereses de sujetos actuantes movidos desde sí. El poder se presenta, luego, en la interacción entre un sujeto y su medio o, en otras palabras, entre sistema y ecosistema. Este último define también la factibilidad o la viabilidad de un proyecto (recursos, condiciones que favorecen o inhiben un determinado curso de ac-

ción, etc.). En otras palabras, define el campo de lo posible o de lo que se puede hacer o lograr. En función de un proyecto de vida el sujeto está constantemente expuesto a una tensión, un balance o una ecuación entre lo que se percibe como lo que 'se quiere' y lo que se percibe como lo que 'se puede'.

Por cierto, la percepción de factibilidad (se puede-no se puede) se realiza también desde la subjetividad; no necesaria o exclusivamente se trata de una evaluación objetiva de una situación o de condiciones en que se puede o no se puede realizar un proyecto. Esta disposición subjetiva, a su vez, ha sido producida por el sujeto en su interacción con el ecosistema y, por lo tanto, constituye parte de sus recursos y de sus aprendizajes previos. En otras palabras, la articulación o el balance entre querer y poder es también parte de los aprendizajes de un sujeto.

Lo anterior implica que, dado el carácter de lugar social de los proyectos de vida que posee la escuela, ésta también incide o puede modelar las disposiciones y las formas en que los alumnos(as) aprenden a operar la relación entre querer y poder, entre el deseo y la factibilidad de su realización.

La tensión reproducción-desarrollo de un proyecto se refiere a la significación del tiempo y a las formas en que éste es percibido en función del proyecto de vida. Pueden distinguirse dos disposiciones básicas de la subjetividad: reproductiva o reactiva y de desarrollo o proactiva.

En la primera, la energía subjetiva se dirige a reproducir las condiciones en que el sujeto hace su vida, a partir de lo que percibe como único proyecto posible. La relación con su ecosistema es de reactividad o de adaptación a las condiciones externas como único campo de realización de su percepción de poder. Su deseo o su interés, por tanto, aparece frustrado por la impotencia. El sujeto

renuncia a su deseo o su interés porque percibe que es impotente para realizarlo; su proyecto, por tanto, aparece como la continuación de lo que es o de la condición en que está.

En la segunda, la energía subjetiva de un sujeto se dirige a ampliar el campo de lo posible en una versión de desarrollo o proactiva. El sujeto se percibe como actor portador de un interés o un deseo y que dispone de poder para actuar. En tanto el proyecto representa la posibilidad de cambio, el sujeto es también capaz de contactarse con su deseo o su interés y movilizar las energías subjetivas de que dispone. Expresado de otro modo, el sujeto es capaz de establecer un compromiso (consigo mismo, con otros) respecto de su proyecto de vida.

Por ello, la forma como el sujeto se asume a sí mismo en el tiempo pone en juego también su percepción de valor (auto valoración), su autonomía efectiva y la efectividad de su autonomía. El sujeto se dirige hacia algo (hace su desarrollo, alcanza una meta, construye un sentido) o el sujeto se dirige hacia nada (padece su condición, responde a su situación). El sentido común recoge estas modalidades en expresiones tales como 'dejarse estar', 'echarse a morir', 'salir adelante', 'echarle para adelante', etc.

EXPERIENCIA ESCOLAR Y PROYECTO DE VIDA

La escuela –el liceo– puede ser observada como el lugar social privilegiado de los proyectos de vida. Lo que se dice y se hace, la palabra y la acción, tienen sentido sólo en cuanto se refieren a proyectos de vida. El componente inmediato y a la mano de este hacer proyectos de vida lo constituyen los alumnos(as), en tanto su temporalidad biográfica se define precisamente como una transición o un curso hacia algo (hacia la vida adulta). Lo que pase con ellos y ellas en la escuela tendrá consecuencias directas en lo que pase con ellos y ellas en tanto adultos. No obstante, también es el lugar del proyecto de vida de directivos, profesores y padres y apoderados.

Lo anterior implica que todos los actores en el colegio van tras sus proyectos de vida. No obstante, la escuela se organiza a partir de, en vistas a, y en función de los proyectos de vida de los alumnos. Es a través de desplegar los mayores esfuerzos y lograr la mayor eficacia y eficiencia en la construcción de proyectos de vida infantiles y juveniles que los actores adultos realizan sus propios proyectos de vida (la realización del proyecto de vida del profesor pasa por la realización de los proyectos de vida de sus alumnos).

La experiencia escolar define de manera decisiva los modos en que se juegan las articulaciones entre querer-poder, reproducción-desarrollo, es decir, define las condiciones en que los alumnos aprenden a vincular el querer con el poder, a la vez que aprenden a ubicarse pasiva o activamente respecto de su propio proyecto de vida. Aunque la escuela en sí misma no es portadora de un proyecto de vida en particular, no impone un modelo ni determina el sentido de los proyectos de vida de cada alumno o alumna, la escuela sí puede determinar las disposiciones y las actitudes de los alumnos(as) frente a sus propios proyectos de vida. Puede estimular la expresión del querer y la percepción del poder; puede operar eficazmente en las orientaciones hacia el desarrollo o el carácter proactivo de los proyectos individuales. Se aprende a querer del mismo modo y en el mismo proceso en que se aprende a poder.

LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y DOMICILIO

Se plantea simultáneamente una continuidad y una ruptura entre escuela y hogar (domicilio) en tanto ambos son lugares primarios del proyecto de vida. La primera se presenta como el lugar social público o abierto del proyecto de vida (todos los proyectos de vida de la sociedad pasan por ahí, se cruzan, interactúan); la segunda como un lugar social privado o íntimo del proyecto de vida (de una familia, de un sujeto).

Esta tensión presenta una dimensión propiamente social. Para los grupos sociales pobres, la escuela asume un carácter fundamental en tanto lugar de factibilidad de proyectos de vida para las generaciones jóvenes. Los padres y apoderados esperan que la escuela juegue el rol central en la adquisición y desarrollo de competencias y habilidades de sus hijos e hijas para construir proyectos de vida. Lo que la escuela hace o no hace, la percepción de la pertinencia y calidad de la educación ofrecida por la escuela, se juega en el acceso de sus hijos e hijas a oportunidades que la familia no puede ofrecerles. En este sentido, la escuela está en el centro y el domicilio o la familia sólo constituyen soportes que pueden jugar algunas funciones (cada vez menos) en el proceso escolar.

También presenta una dimensión propiamente socio cultural. Las generaciones jóvenes acceden desde el domicilio a formas de socialización y de aprendizaje (TV, Internet) que articulan tecnologías avanzadas con técnicas de interactividad y comunicabilidad remota. En este sentido, un mismo lenguaje traspasa múltiples contextos socioculturales a la vez que los reinterpreta y resignifica, de modo que, especialmente para las generaciones jóvenes, se configuran también múltiples y cambiantes formas de significar, de valorar, de relaciones, de intercambios y de interacciones en la experiencia social. Con ello se modifican también las disposiciones subjetivas, las representaciones sociales y las formas que asumen las relaciones y los intercambios locales de los sujetos.

LA CONVERSACIÓN ESCOLAR

Desde el punto de vista de la experiencia, cuando la realidad social se transforma lo que cambia son los modos de conversación grupal que caracterizan a un conjunto humano, a una sociedad. El vocablo 'conversación' remite a imágenes de 'dar vueltas juntos' o de 'dar vueltas alrededor de algo' y ha sido definida como la unidad básica de la comunicación humana (Pask, 1976). Operacionalmente, la conversa-

ción ha sido definida como el entrelazamiento de lenguaje, emociones y cuerpo (Echeverría, 1986) y como la coordinación de la coordinación de acciones en el lenguaje (Maturana, 1991). La conversación activa simultánea y permanentemente los dominios del lenguaje, de las emociones y del cuerpo e involucra a la totalidad de la capacidad perceptiva (visual, auditiva, cinestésica, olfativa, gustativa) y de los procesos mentales (ideación, asociación, significación, aprendizaje, etc.).

Lo anterior implica que la forma que asuma un grupo humano (su configuración en el espacio, las relaciones, los intercambios y las comunicaciones que se realicen en él) tendrá una influencia directa e inmediata en el modo en que se produce el entrelazamiento entre el lenguaje, las emociones y el cuerpo. Ello resulta equivalente a afirmar que la forma en que se da la situación o la experiencia grupal modelará también la forma que asuma la conversación. De fondo, una conversación incluye de manera definitiva la forma en que se da, el tiempo en que se da, el espacio en que se da y las circunstancias en que se da. Sobre todo, una conversación involucra a la totalidad de la persona, a su biografía, sus experiencias, etc.

Del mismo modo, la forma que asuma un grupo tendrá efecto inmediato en las formas en que se percibe la realidad y en los procesos mentales que se ponen en acción. Ello equivale a afirmar que la forma en que se da la situación o experiencia grupal modelará también la forma en que la conversación involucrará en profundidad a cada individuo participante.

Lo señalado precedentemente sugiere que la conversación grupal está en la base del aprendizaje y, con ello, de la experiencia escolar. Se aprende propiamente en la conversación. Por ello mismo, se aprende involucrando directamente a los dominios del lenguaje, de las emociones y del cuerpo. Ello equivale a afirmar que el aprendizaje se realiza en cada uno de estos dominios (se aprende a lenguajear, a emocionar y a corporalizar) así como también se aprende

de a vincular estos dominios entre sí (Goleman, 1998). Lenguaje, emociones y cuerpo forman un todo inseparable, aún cuando cada dominio resulte distinto de los otros.

Por ello, en la experiencia escolar la noción de proyecto de vida aparece profundamente asociada a la noción de conversación grupal. De este modo, la forma en que la experiencia escolar realice la conversación grupal determinará también en profundidad los modos en que los alumnos y las alumnas imaginan, crean y desarrollan sus proyectos de vida. Del mismo modo, la forma en que se realice la conversación incidirá también, de un modo u otro, en las disposiciones de los alumnos hacia el compromiso con el aprendizaje.

EL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE CON EL APRENDIZAJE: CONSIDERACIONES GENERALES

El compromiso del estudiante con el aprendizaje (CEA) puede ser entonces propiamente entendido como una forma de conversación que propone o que hace posible una apertura emocional y racional de la persona para asumir como propia la tarea de aprender y de dotar de sentido a esa tarea en relación a su proyecto de vida personal, incluyendo su dimensión individual y social.

En tanto es una conversación entre pares y entre agentes distintos, el compromiso del estudiante con el aprendizaje puede ser entendido en tres sentidos complementarios entre sí: como relación, como intención y como formalidad.

- ◆ En cuanto relación, el compromiso puede ser observado:
 - Como relación de un sujeto consigo mismo en función de una petición y una promesa intra subjetiva: el sujeto se promete a sí mismo responder de un modo determinado a su propia subjetividad, expresada como deseo, como necesidad,

como llamado, como vocación. Ello pone en el centro del compromiso a la capacidad del estudiante para concebir un proyecto de vida y para movilizar sus recursos subjetivos en función de lograr construirlo.

- Como relación de un sujeto con otros en función de una petición y una promesa inter subjetiva: el sujeto es parte de una comunidad de pertenencia o identificación que comparte códigos vinculantes. Ello pone como condición del compromiso el desarrollo de un sentido de pertenencia e identificación con una comunidad (la familia, los pares, la comunidad del colegio, los otros significativos).
- Como relación del sujeto con otros en función de una petición y una promesa objetiva o contractual: el sujeto en referencia a una institución o una constitución (la ley como racionalidad y como objetivación de la vida social). Ello pone como referencia del compromiso a un contexto institucional u organizacional que reconoce el cumplimiento de los compromisos y sanciona (simbólicamente o pragmáticamente) su incumplimiento.

◆ En cuanto intencionalidad, el compromiso puede observarse como la subjetividad de un sujeto que se dirige a otros con vistas a sí mismo. Esto es, la finalidad última del compromiso es el sujeto mismo y su realización como tal, cualquiera sea la representación que el sujeto se haga de sí mismo o de su lugar en el mundo y cualquiera sea la forma en que se exprese el compromiso. Por ello, el compromiso supone al sujeto conectado con su subjetividad y, por tanto, conectado con su deseo, su interés, su necesidad o su llamado. Del mismo modo, el descompromiso o la ruptura del mismo pone en cuestión (interroga, interpela, presiona) a la integridad del sujeto, su constitución en tanto tal, su disposición y su capacidad para construirse, para proyectarse. En otras palabras, en tanto intencionalidad, el compromiso pone en acción radicalmente la tensión entre querer y poder, señalada precedentemente.

La experiencia escolar puede apoyar o no la conexión entre querer y poder y, de este modo, contribuir a que el estudiante se vea a sí mismo como finalidad, como destinatario y como actor final de su propio proceso de aprendizaje.

- ◆ En cuanto formalidad, el compromiso puede ser observado en su forma o sintaxis, en su semántica y en su pragmática.
 - En cuanto forma, el compromiso puede ser observado como un conjunto de reglas que regulan la relación entre petición y promesa, lo cual supone, a su vez, la operación de códigos compartidos al interior del cual tales reglas tienen sentido y funcionalidad.
 - En cuanto significado, puede ser observado como un acto dotado de fuerza simbólica capaz de organizar o reorganizar los significados, valoraciones y representaciones que un sujeto hace de sí mismo, de los otros y de su mundo; en muchos sentidos, la energía simbólica del compromiso se expresa como energía emocional, es decir, anclada tanto al dominio del lenguaje como al dominio de la corporalidad.
 - En cuanto práctica, el compromiso puede observarse como un acto que abre a acciones sucesivas reguladas por el compromiso; en este sentido, el compromiso deviene en generativo de nuevas acciones y nuevos compromisos.

CAPÍTULO 3

Las voces de los actores: Liceo Abdón Cifuentes

DIRECTIVOS

UN PROCESO DE RECONSTRUCCION ORGANIZACIONAL

RECONSTRUYENDO UN LIDERAZGO

La dirección del colegio ha implementado un proceso de desarrollo organizacional del liceo, percibido como exitoso. La situación actual del colegio es muy distinta de cómo era cinco años atrás.

“Nosotros hemos logrado cohesionar este equipo en cinco años y ha sido un trabajo muy complicado. El colegio que ven ustedes ahora no es el colegio que estaba hace algunos años atrás...”.

En este proceso, el comité directivo tuvo que producirse como tal, legitimar sus roles y liderar el cambio.

“Primero tuvimos que validar la existencia de este tipo de instancia, de esta coordinación”.

Los objetivos de dicho proceso son reconstruidos desde el punto de vista de los logros actuales.

“El objetivo estratégico que el colegio se fijó ha sido ordenar, planificar, desarrollar actividades que de alguna ma-

nera retomara el prestigio que en alguna época tuvo este colegio, hacerlo atractivo, y en lo interno ofrecer un servicio que se dé en una condición de normalidad”.

RECOMPONRIENDO EL ORDEN INSTITUCIONAL

La construcción de condiciones de normalidad demandaba la imposición de un orden normativo que regulara la comunidad escolar y permitiera operar como una institución.

“Eso pasa por a veces ser un poco normativo desde el punto de vista de la mantención básica de lo que es un orden y una disciplina en un colegio...”.

“... éste no es un cuartel ni un monasterio, pero es un colegio en el cual tiene que haber reglas claras en términos de que se respeten porque de esa manera podemos convivir civilizadamente”.

El proceso tuvo momentos de conflictividad, especialmente en sus inicios.

“Al comienzo tuvimos que ser a lo mejor un poco duros, en términos de que la comunidad y los alumnos tenían que entender que ese espacio era básico...”.

El ordenamiento normativo del colegio también modificó drásticamente las relaciones sociales y laborales en el establecimiento, especialmente respecto de profesores(as).

“... y también es el caso nuestro porque hay algún grado de indisciplina laboral exacerbada, se pasó por la fase de soviétización en donde se hacía reuniones por todo, todo se discutía en asamblea, viniera o no al caso”.

El carácter profundamente normativo del proceso de desarrollo organizacional implementado en los últimos cinco años se hace explícito: la autoridad tiene la responsabilidad y la impone.

“Es claro, hay una autoridad, hay una institucionalidad en el colegio, hay una política educativa, hay una política administrativa, hay un quehacer académico, hay un proyecto, esos proyectos tienen que repetirse hacia abajo por los estamentos y por los alumnos”.

Este carácter impositivo del orden presenta también aspectos conflictivos.

“Al alumno le llega un poco forzosamente todo esto... entonces con ellos hay que trabajar muy cuidadosamente, que no aparezca como imposición sino que convenciéndolos, conversando con ellos y ver de qué manera ellos asumen”.

Y persiste una conflictividad latente aunque controlada.

“Son conflictos que nosotros los vemos hasta cierto punto normales siempre y cuando se ajusten al quehacer básico y fundamental del colegio; son conflictos controlables y asimilables por la comunidad, pero que no se nos vayan a salir de control, hay que estar muy atentos”.

La latencia del conflicto tiene también implicancias gremiales que podrían poner a los alumnos de un lado (de la dirección) o de otro (de los profesores).

“Hay grupos de colegas apegados al Colegio de Profesores que tienen sus propios mecanismos o pretenden de alguna manera contrabandear reivindicaciones que son gremiales

pero que dentro del colegio no se puede manipular a los alumnos, hay que respetar”.

Finalmente, el conflicto es parte de la diversidad y, en tal sentido, el orden construido tiene que hacerse cargo de ello.

“En este colegio hay sectores y personas que piensan de la más disímil... entonces no podemos abanderizarnos con una postura, tenemos que trabajar con ellos, con todos”.

GENERANDO UN PROYECTO EDUCATIVO (ABRIENDO LA ‘CAJA NEGRA’)

Uno de los elementos cruciales del proceso de desarrollo institucional se refiere a las relaciones entre comité directivo y profesores(as). La conversación enuncia este proceso como acercamiento a la sala de clases.

“También hemos tratado de meternos un poquito en lo que el profesor hace en la sala de clases”.

Por cierto, ello tiene complicaciones

“Es lo más complicado”.

Esta distancia, incomunicación o no intromisión del grupo directivo en la sala de clase da lugar a la imagen de la ‘caja negra’.

“¿Cuál fue la primera conclusión que técnicamente nosotros sacamos en esta coordinación?: Que la sala de clases es una caja negra y que ahí no nos habíamos metido, no nos podíamos meter, además...”.

Uno de los factores que impide entrar a la sala de clases es la cultura organizacional de profesores(as).

FLACSO - Biblioteca

“Había toda una cultura desarrollada por el profesorado en términos de acotar el espacio con el objeto de que ellos se resistían a la supervisión... siempre se han opuesto a eso”.

“Las asambleas (de profesores) eran tipo soviéticas... y la tendencia de los colegas era que todas las reuniones y las instancias se hicieran obviamente en horas de clases...”.

Finalmente, la institucionalización de la relación con profesores(as) se expresa en la operación de un proyecto educativo propio.

“Eso es un proyecto educativo del colegio, a eso tiene que apuntar, y se logró estas dos cosas. Primero, que los controles y las evaluaciones se hicieran a través de los departamentos, institucionalizar el funcionamiento de los departamentos, y obviamente, paulatinamente irnos metiendo a las salas indirectamente a través de los jefes de departamento primero. Entonces, desde ese punto de vista, en la cosa curricular pretendíamos llegar a eso”.

EL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE CON EL APRENDIZAJE

UNA CUESTIÓN DE SELECCIÓN

La discusión respecto del CEA introduce una primera característica del colegio: su capacidad para seleccionar a los alumnos.

“Nosotros ahora hemos tenido la posibilidad de seleccionar alumnos, o sea, a medida que fue creciendo el liceo con este consejo de coordinación, tenemos la tranquilidad de que si

necesitamos 100 alumnos llegan 250, entonces eso ha permitido también ver los perfiles de los alumnos para administrativos, para contador...”.

Esta selección opera también en la distinción TP/CH.

“En primero, claro, pero para las carreras se hace en segundo medio porque a partir de tercero medio ya se dirigen al HC o al TP y eso nos ha permitido un poco tener ahora algunos cursos que son buenos, no en 100% porque hay cursos que se juntaron y que están ahí, pero podemos decir que A, B y hasta los C son cursos buenos”.

Adicionalmente, la selección opera también en los grupos curso.

“En B, en C y en D es bueno en general, con los que tenemos serios problemas en es en el G”.

UNA CUESTIÓN DE IDENTIFICACIÓN CON LA MARCA COLEGIO

Un efecto institucional directo de esta selección se manifiesta en la imagen corporativa o institucional: los alumnos se identifican con la marca del colegio.

“El alumno del este liceo se siente identificado, esa es la diferencia porque el alumno que viene en forma muy voluntaria, y por lo tanto, ellos admiten un proceso de admisión y lo aceptan y por lo tanto ellos se comprometen con esta institución y se comprometen en el sentido de cumplir una norma, una norma de convivencia, y eso es bueno”.

Dicho compromiso con la institucionalidad se extiende también a los padres y apoderados.

“Efectivamente hay un compromiso tanto del apoderado como del alumno que llega a este liceo, porque obviamente después de cinco años ya sabemos donde van, el alumno que llega a este liceo sabe en el primer año cuales son los requisitos y el perfil que queremos”.

La imagen corporativa del colegio también juega fuertemente en la demanda que se activa entre los apoderados.

“...es interesante que cuando hacemos la entrevista –se le hace la entrevista al postulante y al apoderado– cuando uno le pregunta las motivaciones por las cuales vienen al colegio, esto está muy ligado a que “porque cuando iba pasando lo encontré tan limpio, tan ordenado, da gusto señorita”, los alumnos ningún problema, los chiquillos conversan...”.

A su vez, esta imagen corporativa se juega sobre un trasfondo de imágenes negativas respecto de otros colegios del sector.

“... no es como en otros colegios que he visto todo desordenado”.

“Los chiquillos son solidarios, son chicos que tienen las conductas adecuadas dentro de la sala de clases, siempre va a haber alguno que va a escapar, pero son casos aislados. No tenemos riñas, no tenemos peleas con armas cortantes, con cadenas, eso en el liceo es impensable, o sea, los chiquillos saben que eso no se puede producir. Yo, de partida, esa es una de las cosas con las cuales vine, la tranquilidad que uno tiene de que eso no se produce”.

UNA IMAGEN DE COMUNIDAD ESCOLAR: EL COMPROMISO COMO CONDICION PARA LA MOVILIDAD SOCIAL

EL ROL PROTAGÓNICO DE ALUMNOS Y APODERADOS

Desde el discurso de los directivos, el proceso desarrollado se ha orientado a generar condiciones para un rol protagónico de los alumnos y los padres y apoderados. En ello radicaría un elemento fundamental del compromiso.

“Entonces, con este tipo de pequeños detalles que ustedes ven a lo mejor aisladamente, se está apuntando a eso, a que a los alumnos y sus padres y apoderados asuman un rol protagónico en el proceso educativo, no es solamente el colegio, son ellos y sus familias los que tienen que asumir, entonces desde ese punto de vista, con todo este tipo de medidas, nosotros paulatinamente estamos comprometiendo a la comunidad a que los asuma para que así podamos tirar este carro hacia adelante”.

No obstante, se trata de un rol difícil de activar o todavía disponible sólo en parte de la población.

“Hay un segmento de padres y apoderados, de hogares, en donde la motivación del estudio y el desafío para salir adelante es fuerte y existe, es un porcentaje, qué te puedo decir, un 20%, un 15%...”.

EL HORIZONTE DE MOVILIDAD SOCIAL

A su vez, en el contexto socio cultural en que el colegio realiza su función, este compromiso tiene un claro sentido (horizonte) de movilidad o ascenso social.

“Nosotros vemos la educación acá en esta coordinación como un instrumento de ascenso social, en estos sectores la educación sigue siendo eso y, desde ese punto de vista, a nosotros nos interesa formar, no tan sólo en contenidos sino que formar en hábitos, en actitudes y en valores; es cierto que trae costos, pero realmente se asumen responsabilidades”.

EL COLEGIO EN LA COMUNIDAD SOCIO CULTURAL LOCAL

Sin embargo, aún resulta difícil definir en qué consiste el rol protagónico de los estudiantes. Por un lado, la propia cultura juvenil y el medio socio cultural inhiben las disposiciones hacia la movilidad social de los alumnos.

“Cuál es el rol protagónico que los alumnos deben tener, no es fácil porque los alumnos tienen su cultura propia y tenemos medios de comunicación y tenemos un medio en general que no tira hacia arriba sino todo lo contrario...”.

“Por otro lado, entre los propios alumnos operaría una orientación cultural que desvaloriza o estigmatiza al estudiante exitoso”.

“... ellos tienen su cultura en donde, por ejemplo, el alumno destacado, el alumno estudioso, el alumno responsable, es un nerd, es un torpe, entonces es estigmatizado por sus iguales”.

Esta misma estigmatización a los alumnos destacados se vuelve sobre el colegio y su énfasis en el orden normativo.

“Porque nosotros deberíamos tener un colegio ordenado primero, es fácil estigmatizar “estos son hijos de Pinochet” y ese tipo de descalificaciones, es el mismo fenómeno que se da con los niños entre ellos...”.

EL DISCURSO SOBRE LOS PROYECTOS DE VIDA DE LOS ALUMNOS(AS)

UNA DIFERENCIA RESPECTO DEL MEDIO SOCIO CULTURAL

El medio socio cultural que habitan los alumnos(as) no estimula la imaginación de otros mundos posibles ni el desarrollo de expectativas que les motiven personalmente

“El medio ambiente en que ellos están viviendo no les permite tener expectativas, no conocen otro mundo que el que los rodea...”.

En este ambiente socio cultural el alumno está constantemente expuesto a riesgos psicosociales que pueden dañar su vida.

“Llegan a sus casas donde ven que sus padres o están cesantes o viven en la miseria... aquí estamos rodeados por delincuencia, por drogas”.

LA POSIBILIDAD DE UN CAMINO DISTINTO

Respecto de ese mundo exterior (medio ambiente) el colegio representa la posibilidad de caminos y cursos de vida nuevos y distintos, aún cuando les signifique exigencias y demandas altas.

“Entonces ellos se encuentran acá con un nivel de exigencia alto donde tratamos de mostrar otro sistema en que los estudios pueden abrirles otros caminos...”.

LA CONEXIÓN PERSONAL: LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Un elemento clave en esta posibilidad de apertura a nuevos cursos biográficos o proyectos de vida es la orientación vocacional. Esta aparece como una conexión entre lo que la institución puede hacer en un plano general y las características particulares de cada estudiante, en el plano individual.

“Hemos hablado con la orientadora, hemos discutido la necesidad de que la orientación vocacional tenga un rol protagónico en el apoyo a los estudiantes al momento de elegir su carrera o su campo de especialización”.

Ello debería ser asumido como país.

“Eso en este país no se hace y es importante, es como relacionar el mundo de la vocación con el mundo de la educación y el mundo productivo, hoy día sin eso cualquier plan maestro de desarrollo nacional no tiene sentido...”.

VOCACIÓN – PROYECTO DE VIDA – PROYECTO DE PAÍS

De este modo sería posible establecer una conexión profunda entre subjetividad, proyecto de vida y proyecto de país.

“Vocación, proyecto de vida, proyecto país; educación y producción, es fundamental, ningún país de los desarrollados ha dejado de transitar por ese camino”.

Esta conexión aparece más próxima (a la mano, a la vista) en relación a la educación técnico profesional.

“Hay un mayor compromiso de aprendizaje en los TP”.

Pese a ello, en el medio socio cultural en que se encuentra, el colegio se propone hacer la oferta educativa más amplia posible a los alumnos(as).

“Nuestro proyecto educativo ha planteado que éste es un colegio de oferta amplia, porque efectivamente tenemos la sensación y la prueba concreta de que este colegio no podía tener una sola modalidad, sino que los intereses de la población que nos circunda da para tener científico – humanista, da para tener técnico profesional...”.

UNA EXPERIENCIA QUE SEÑALA UN CAMINO

La conversación grupal hace referencia a un programa (ACLE) ya concluido (ver análisis estudiantes). La evaluación retrospectiva percibe dicho término como una pérdida para el colegio.

“Yo lamento que se haya terminado, yo pienso que era un esfuerzo potente en el sentido de desarrollar otras habilidades de los jóvenes, era una instancia fundamental dentro del liceo”.

También se perdió la generación de estudiantes que participó (egresaron), al mismo tiempo que se perdió la disponibilidad para retomar el programa (la semilla).

“Nosotros tuvimos la oportunidad de compartir con 80 alumnos en Queule en una jornada que hicimos durante las vacaciones, donde habían unos líderes extraordinarios, toda esa generación ya pasó por el liceo y se perdió. Yo creo que no quedó la semilla porque obviamente había que seguir con ese proyecto, fue un año...”.

Alguien, en algún punto de la cadena de decisiones del sistema educacional tomó la decisión de terminar dicho programa (extra programático).

“Yo creo que no entendieron esto de que hay que apoyar esas actividades, yo entiendo que esas actividades extra programáticas son parte del colegio...”.

La única explicación plausible es la explicación económica (que hace plausible todo).

“Obviamente se dio por la parte económica”.

Aún así, algunos directivos han hecho lo posible por continuar la experiencia.

“Pero nosotros no la dejamos de lado, seguimos trabajando en comunidad educativa con jóvenes de manera muy voluntaria y dándoles la oportunidad de que ellos mismos se desarrollen”.

Y los logros obtenidos han sido notables en relación a otros establecimientos.

“Es por eso que seguimos teniendo los primeros lugares en todas estas actividades dentro de la comuna e incluso fuera de la comuna, se organizan a través de la organización autónoma de nosotros y participamos en montones de eventos y obviamente hemos ganado en todos”.

Y perduran en algunas actividades internas.

“Te diste cuenta que ahora en el recreo nosotros no salimos, ellos están organizados, tienen su radio, tienen un proyecto, ellos ponen su música”.

“El año pasado, por ejemplo, producto del MECE media tendiente a desarrollar las aptitudes de los alumnos en el plano de la expresión oral, escrita y corporal, los alumnos participaron en debates a nivel regional, obteniendo el segundo lugar”.

LA ESCOLARIDAD VOLUNTARIA: UNA CUESTIÓN DE OBLIGACIÓN MORAL

La articulación con el Centro de Padres y Apoderados ha permitido aplicar estrategias de financiamiento que incluyen la escolaridad voluntaria.

“Nosotros como colegio cobramos escolaridad voluntaria, moralmente obligatoria...”.

Tal decisión, sin embargo, representaba una novedad y encontró originalmente la oposición de diversos agentes y agencias.

“Por supuesto que nos encontramos con gravísimas dificultades con la Provincial, con la Alcaldía, con los concejales, con la opinión de la mayoría de los padres y apoderados que se negaban a pagar y, además, con grupos de profesores que también estaban por la educación pública...”.

La medida ha sido paulatinamente asumida por la comunidad escolar y ha permitido al colegio disponer de recursos adicionales a los aportados por la Corporación.

“El asunto fue duro y no hemos logrado unanimidad, pero paulatinamente tenemos una mayoría que pesa y el pago de la escolaridad ya abarca una cifra importante que nos permite financiar casi todo lo que es la parte de insumos, materiales, repuestos, mantención, adquisición...”.

No obstante, también se cierne una sospecha sobre los padres y apoderados que no pagan.

“Ustedes saben que en el aspecto social en este país hay una gimnasia, que ha sido poco estudiada por los sociólogos, que es una capa social que adquiere una gran capacidad plástica para usufructuar de todo tipo de beneficios y se transforman en verdaderos profesionales... y además que tienen un discurso típico, esta gente que pregona a voz en cuello su pobreza y su miseria”.

Ello establece una distinción al interior de la población pobre: los que son honrados y dignos y los que no lo son.

“La gente pobre realmente de una dignidad increíble, jamás hace eso, se acerca, solicita autorización, si puede pagar aunque sea un poquito y tienen una actitud realmente encomiable, respetable. Pero este tipo de personas que es un segmento no despreciable que se da en los sectores populares, es un asunto que hasta el propio Estado se está dando cuenta, que han tenido que cruzar información para poder sorprender muchos casos de esos”.

UNA DISCREPANCIA DE FONDO CON LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN

Desde la experiencia local, desde sus logros manifiestos, se formula una discrepancia con las orientaciones y las estrategias diseñadas e implementadas desde el MINEDUC.

“Vamos a ser sinceros con ustedes, la verdad es que nosotros tenemos una discrepancia de fondo con el equipo de expertos en educación, porque no nos cabe la menor duda que son

brillantes, teóricamente son brillantes, pero que han hecho un esfuerzo, desde nuestro punto de vista, un poco aislado y a espaldas de un sector que debe ser tomado en cuenta...”.

Luego, ha habido una desconexión con los equipos técnicos y de profesores a nivel de la experiencia escolar directa. Debería haber mayor cercanía e integración entre el nivel macro y el nivel micro.

“... estos equipos técnicos y de profesores no pueden transformarse nada más que en una parte de esta correa transmisora, de medidas, de políticas, de reformas y de cambios, sino que debería conformarse un grupo de trabajo con los equipos teóricos para poder llevar a cabo la reforma con los éxitos que se fijen en sus supuestos iniciales”.

Esta distancia provoca desconfianza y reservas (no se pone en juego todo lo que se puede poner).

“Entonces, nosotros somos no desconfiados pero tenemos algunas reservas con respecto a los esfuerzos que ellos realizan por su cuenta y a los esfuerzos que nosotros realizamos por nuestra cuenta... la reforma con todo lo bien intencionada que puede ser, desgraciadamente está siendo liderada por estos sectores académicos pero que tienen poca relación con nosotros...”.

Se impone, luego, una conclusión que cierra el debate (y anula al otro académico al fundar su legitimidad no en la academia sino en la política).

“Desde nuestro punto de vista, cerramos el debate nosotros en que la educación tiene carácter permanente y las autoridades municipales o las autoridades que vienen con los gobiernos de turno, tienen un carácter temporal, ahí está uno de los nudos

esenciales que no hemos podido definir. Moraleja: pensamos que las reformas y los cambios en la educación tienen que tener un carácter de Estado. No lo han tenido en este país”.

Finalmente, se impone un juicio respecto del compromiso con la educación y con su reforma.

“Yo creo que los que estamos aquí somos todos medio chicharras porque la mayoría somos normalistas o somos de la vieja hornada, que a veces no son bien vistos por los efectos, según ellos somos el cuello de botella de la reforma, de acuerdo a lo que nosotros vemos estamos bastante más jugados por la reforma de lo que ellos piensan”.

ESTUDIANTES GRUPO DIRIGENTES CENTRO DE ALUMNOS

EL DESCENTRAMIENTO DEL DISCURSO: EL DESCOMPROMISO DE OTROS

EL DESCOMPROMISO DE LOS PARES

La conversación de los estudiantes dirigentes del Centro de Alumnos del LAC abre la discusión del tema asumiendo su sentido positivo (el compromiso es necesario, es bueno) y ubicando su déficit (su constitución en problema) en otros alumnos:

“Yo creo que parte todo del compromiso de los alumnos porque si bien acá los profesores me han dado una buena educación, pero como los chiquillos saben que el SIMCE es sin notas, lo dan por darlo, o sea, por irse luego lo relleñan y se van...”.

Al mismo tiempo, el tema se construye como compromiso con la institución

“... porque si estuvieran más comprometidos con el colegio, se sintieran más parte de él...”.

Por ello, lo que falta es que los otros se comprometan de manera racional y consciente con la racionalidad de la institución.

“Eso falta, comprometer más a los alumnos dentro del establecimiento para que así hagan las cosas de una forma más consciente”.

EL COMPROMISO COMO UN PROBLEMA DE LA INSTITUCIÓN

Como déficit de motivación

La falta de compromiso (de los otros estudiantes) se asocia a lo que el colegio hace o deja de hacer: motivación, interés, participación.

“La motivación... algún incentivo o que se le den algunos espacios más a los alumnos, yo creo que motivando las cosas que son intereses de ellos...”.

Motivación para el sentido de pertenencia

La motivación, a su vez, podría traducirse en un sentido de pertenencia e identificación de los estudiantes con el colegio.

“Que se sientan identificados más que nada... aquí en el colegio si bien hay instancias para que los chiquillos, o nosotros mismos, nos sintamos identificados con el liceo, eso es lo que falta, falta motivación...”.

La pertenencia como disposición al compromiso

A su vez, el sentido de pertenencia puede activar una disposición más activa de los estudiantes hacia el compromiso con el aprendizaje.

"... y falta poner más de nuestra parte para que se den mejor las cosas".

INSTITUCIÓN Y SUJETOS: LAS DEMANDAS SOBRE EL COLEGIO

LAS HERRAMIENTAS ESTÁN DISPONIBLES

Desde la perspectiva de los estudiantes, el colegio dispone de las herramientas adecuadas para activar la motivación de los alumnos y alumnas, aunque no las utiliza al máximo de sus potencialidades.

"Yo creo que también que para que se motiven el liceo tiene que ocupar todas las herramientas que tengan, al máximo..."

"Entonces yo creo que también va por ahí, por entregar todo lo que se pueda al máximo a los alumnos y así ellos se van a sentir motivados para estudiar".

Sin embargo, persiste la percepción de los alumnos es que el colegio no hace todo lo necesario:

"Aparte que los talleres acá yo los veo que no están funcionando porque en unos folletos dice así como talleres deportivos y toda esa onda y acá yo no veo ningún taller deportivo".

Que el colegio ponga sus recursos a disposición de los estudiantes.

“Claro, y con eso mismo que le decía, las herramientas, que todos tengamos las posibilidades de libros, de cosas, de hacer una tarea en un computador, y no es que no es que no estén sino que no tenemos acceso”.

“Las cosas están pero falta el acceso”.

“Claro, porque en la biblioteca hay un computador que sirve solamente para escribir, pero cuando sobre todo toca imprimir hay que estar como una hora como pegándole con un martillo, de repente uno, van a tocar a recreo y tiene que llevar el trabajo y está así con la impresora...”.

SER ESCUCHADOS... NO SER INDESEABLES

La percepción de que el colegio no utiliza todos los recursos disponibles aparece asociado a la no disponibilidad del colegio para escuchar a los estudiantes.

“Pero hay veces que nosotros proponemos algo y no somos realmente escuchados acá”.

El no ser escuchados se presenta también como no ser deseados por el colegio: expulsados o presentes en el colegio sólo el tiempo estrictamente necesario.

“De repente llegan las dos de la tarde y “ya chiquillos, váyanse, váyanse”. Entonces después nos quejamos de que en el colegio hay altos índices de alcoholismo , de drogadicción, cuando no se nos da las instancias...”.

De fondo, los estudiantes se sienten ajenos a la comunidad del colegio y percibidos como una amenaza.

“Cuando qué más da que ocupemos un rato más el colegio si no lo vamos a destrozarnos, a lo más vamos a ocupar la cancha y después nosotros ordenamos, pero no, llega el término de la semana y “váyanse, váyanse, váyanse”.

MEDIACIÓN Y FACILITACIÓN: GANAR ESPACIOS Y PERTENECER

Desde la perspectiva del CA, la institución es percibida como un territorio de conquista. Para incidir en su funcionamiento es necesario ‘ganar’ espacios.

“Como Centro de Alumnos hemos tratado de ganarnos los espacios necesarios para que los alumnos se sientan comprometidos a venir al establecimiento...”.

A su vez, el sentido del espacio ganado se define en función de una tarea de mediación o facilitación de la identificación de los estudiantes con el colegio o de promoción de un sentido de pertenencia al mismo.

“Nuestra idea ha sido tener los espacios el día viernes, entonces así los alumnos se van a sentir motivados a estudiar y estudiar de lunes a viernes hasta las dos de la tarde... al saber que el día viernes va a ser para ellos, pero aquí no, o sea, estudiar y estudiar y después ‘váyanse para la casa’”.

No obstante, los dirigentes estudiantiles perciben que el colegio no les permite realizar su función de mediación ni tampoco el de motivación de los alumnos.

“Cuando celebramos el Día del Profesor, tuvimos muchos problemas, no por parte de los profesores que quedaron

súper encantados porque no se esperaban lo que nosotros les habíamos preparado, pero nos costó mucho porque Dirección nunca nos apoyó”.

LA CONFLICTIVIDAD CON LA DIRECCIÓN

El rol de mediación entre la institución y los alumnos pone al CA en situaciones de conflicto con la institución (Dirección). Parte de esa conflictividad involucra a los profesores, quienes podrían estar en riesgo a causa de los alumnos.

“Pero tampoco nosotros podemos hacer nada porque a veces nos han tocado situaciones súper extremas como que han peligrado ellos, entonces de repente no podemos meter a los profesores...”.

O directamente el CA en defensa de los alumnos.

“En una de las últimas reuniones que fue como conflictiva, que era una situación muy puntual que teníamos que defender a los alumnos, estábamos resguardando su seguridad y ellos no nos dejaban, al contrario, ellos querían como tapar todo y nosotros les dijimos que nosotros tenemos que apoyar a los alumnos, así nos vamos en contra todos ustedes, traemos a la prensa, qué sé yo”.

El orden impuesto por los directivos en conflicto directo con los estudiantes.

“Ellos como que se alteraban y decían ‘no, ustedes no pueden hacer eso’, ‘¿pero por qué si nosotros estamos para apoyar a los alumnos en las cosas buenas y en las que necesiten ayuda?’”.

Tiene como respuesta el acallar las voces de los alumnos.

“Nos dijeron: ‘Ustedes no tienen derecho a hablar’”.

En una discusión respecto de derechos.

“Nosotros les dijimos ‘¿y qué pasa con el artículo tanto que nos defiende, que nos avala?’”.

Por ello, los alumnos se sienten utilizados

“Cuando necesitan que el Centro de Alumnos está formal así, nosotros tenemos que estar ahí, pero cuando nosotros necesitamos, como que la parte inspectores en general nos ayuda”.

LOS DEBERES Y LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES.

Una primera referencia tiene que ver con los derechos humanos.

“Fue cómico cuando se entregó eso porque se hizo un cuadro de los derechos humanos, que pueden ver después en el pasillo, y se hizo un compromiso por parte del liceo, que está firmado por mí, pero yo nunca lo elaboré y se suponía que se tenía que elaborar...”.

“Hubo una jornada de los Derechos Humanos y se suponía que el Centro de Alumnos tenía que recoger todas las conversaciones y propuestas de los cursos, pero eso jamás se hizo”.

Sigue el sentimiento de ser utilizados.

“A mí me llegaron el día viernes ‘sabís que hay un acto, tenís que dar un discurso y tenís que leer esto y éste es el

compromiso' que supuestamente había hecho el liceo, y yo le pregunté a los profesores y los profesores me preguntaron '¿Y tú lo hiciste?'. 'No', o sea, yo tuve que poner mi nombre, firmarlo".

Esta misma perspectiva de carecer de deberes y derechos, o de jugar con su apariencia, se proyecta sobre el Reglamento, impuesto de un modo que a los alumnos(as) les parece escasamente legítimo.

"Ella firmó un reglamento, pero como le digo, era como lo que le pasó a la Nidia, así como que ella nunca ha estado en el Centro de Alumnos y un día llegaron con un papel y ella tuvo que firmarlo, la cosa es que firmó y todas estas cosas del pelo, de las notas, todo eso, nosotros hasta este momento tenemos que regirnos por ese reglamento".

EL COLEGIO COMO LUGAR DEL PROYECTO DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES

EL COLEGIO COMO PUNTO DE APOYO

Las opiniones respecto de la dirección del establecimiento, las críticas, las demandas no satisfechas, las expectativas aún pendientes, se relacionan en profundidad con lo que los estudiantes esperan que el colegio represente para ellos: apoyo a un proyecto de vida.

"Ellos dicen que nos apoyan pero nosotros no sentimos ese apoyo. A veces tenemos que esperar mucho y eso nos molesta porque se supone que en los colegios es para darle educación a los alumnos, para entregarles valores, para apoyar a los alumnos".

No obstante, alguna unidad administrativa les ha apoyado.

“El único departamento que nos ha apoyado ha sido el de todos los inspectores, el Inspector General, los inspectores de patio... ellos han sido los que siempre han estado ahí con nosotros”.

La falta de apoyo se combina también con una falta de soluciones prácticas para situaciones cotidianas (como la ausencia de profesores).

“Otra cosa que a mí me molesta mucho es que a veces faltan profesores y nosotros tenemos que quedarnos en la sala, ni siquiera podemos bajar al baño, nada, estamos obligados a quedarnos en la sala aunque estemos sin profesor...”.

Las soluciones que los alumnos han propuesto no han sido consideradas por atentar contra la estética del colegio.

“Pero según ellos se les ve penca el colegio con los alumnos abajo, entonces dónde tienen que estar los alumnos entonces”.

Esta misma preocupación por el orden impide utilizar adecuadamente los recursos (espacios) del liceo para fines pedagógicos.

“El profesor de educación física no puede hacer educación física acá, tiene que meter a los alumnos no sé donde para hacer educación física porque si viene alguien de afuera el colegio se les ve feo”.

La crítica se dirige también a los profesores y su capacidad para motivar a los alumnos.

“Porque hay alumnos que a veces están escuchando personal, o de repente hay alumnos durmiendo, por lo mismo, por-

que quizá los profesores no son realmente así como profesores como para que les den ganas así como... de motivarlos".

LAS METAS EN LA VIDA: LOS PROYECTOS DE VIDA

En una primera versión, las metas personales (el proyecto de vida personal) aparecen como desmesuradas respecto de la sociedad local (Comuna de Conchalí) y del carácter municipal del colegio.

"Yo tengo metas super altas, entonces debido a que el colegio municipal a lo mejor no todos tienen recursos económicos, pienso que hay como un prejuicio a lo mejor hacia los colegios municipales".

No obstante, este colegio en particular puede competir exitosamente con otros de nivel socio económico y cultural superior.

"Una compañera y yo fuimos a un concurso de ortografía, nos fue super bien, pasamos a la regional..."

Aunque, el medio local impone restricciones que les hacen competir en situación de desventaja respecto de otros.

"En el colegio no piden muchos libros para hacer comprensión de lectura porque los alumnos no tienen muchos recursos..."

Esta carencia de medios puede superarse vía esfuerzo personal.

"Yo creo que si uno tiene metas grandes, uno hace lo posible por conseguirse los libros y rendir bien".

Sin embargo, el propio colegio se exige a sí mismo y a sus alumnos sobre el supuesto (prejuicio) de que no existen medios económicos suficientes.

“Entonces, yo creo que pasa por un prejuicio, a nosotros no nos exigen mucho porque piensan que a lo mejor debido a los recursos económicos de nuestras familias a lo mejor no vamos a poder alcanzar...”.

Esta falta de auto exigencia puede finalmente frustrar el acceso a la universidad.

“Porque, comparando con otros liceos, nosotros tenemos super buenas notas, vamos súper adelantados... pero vemos que el día de mañana vamos a tener que dar la Prueba de Aptitud y a lo mejor no sabemos nada, o sea, entre comillas. Para nosotros es súper frustrante”.

El colegio ofrece las alternativas de CH y TP. La elección entre uno y otro aparece asociado al nivel socio económico de los alumnos.

“Acá en el colegio pasa algo bien particular, la gente que es de bajos recursos siempre dice: ‘ya, nos metemos en técnico profesional, ya sea a contabilidad y administración... para así cuando hagamos la práctica podamos estudiar y trabajar’”.

El nivel socio económico determina entonces las alternativas de estudios.

“Entonces es como el aspecto financiamiento, esa es como la condición...”.

La posibilidad de la universidad hace que vuelva la demanda por la calidad de la educación local y las exigencias del colegio.

“‘En la educación deberían ser como más exigentes...’. Una profesora me ha dicho ‘qué saco yo con pasar materia más

avanzada si acá a los chiquillos les paso esta materia y no avanzo, no entienden”.

Sin embargo, aparentemente se trata de un asunto de la sociedad: ya no vale mucho el título de técnico.

“En el colegio siempre están diciendo que nosotros somos técnicos y vamos a salir al tiro al campo laboral... yo creo que igual les están mintiendo a los alumnos porque igual las condiciones del país igual es como distinto, con un título técnico la gente igual no hace mucho”.

MIRANDO LA SOCIEDAD: PARA ARRIBA O PARA ABAJO

La posibilidad de la movilidad social positiva (ascenso) aparece inmediatamente asociada a la posibilidad de la movilidad social negativa.

Por un lado, se puede ir ‘hacia arriba’.

“Yo siempre estoy meditando todo lo que me está pasando y trato de buscar mis respuestas. A veces salgo y cuando paso por el Mapocho y no sé pues, uno va en la micro así y uno mira los autos con las personas dentro, chutas, yo quiero estar ahí”.

Por otro lado, se puede ir ‘hacia abajo’.

“Uno mira pa’l Mapocho hacia abajo y ve a los niñitos que quizá no tienen papás, no tienen las mismas condiciones”.

En esta tensión, la subjetividad se dirige hacia el aprovechamiento de las condiciones presentes (aquí/ahora) en función del futuro (allá/entonces).

“Entonces yo digo voy a aprovechar las condiciones que tengo yo para ser como ellos y no las voy a desaprovechar para ser esto otro, entonces yo creo que eso me tiene como...”.

IR MÁS ALLÁ DE LA REALIDAD INMEDIATA

También está la posibilidad de que los proyectos de vida deseados no se proyecten más allá de la realidad inmediata del entorno socio cultural.

“Claro, como que de chico se mentaliza, por ejemplo yo tengo un primo que cuando era chico siempre decía ‘ah, no, yo quiero ser chofer de micros no más, no tengo pa qué estudiar’”.

Sin embargo, la interacción con el medio permite ir modificando el proyecto de vida, descubriendo nuevas oportunidades.

“Cuando es chico uno se conforma...”.

Ello también incluye los valores y las representaciones sociales.

“... que también vaya acorde con lo que uno quiere, no solamente porque vaya a ganar más plata... uno se va dando cuenta de esas cosas y se va formando metas, o sea, por ejemplo mi meta personal es entrar a la universidad y estudiar”.

“Yo quiero estudiar Ingeniería Civil”.

LA VIDA COMO PROYECTO

UN CAMINO QUE SE HACE AL ANDAR

Como un largo proceso que se va haciendo en el camino.

“Porque cada uno tiene sus metas, sus ideales y yo igual estoy estudiando, como mi proyecto es estudiar, ahora estoy en contabilidad, sacar ese título y después estudiar gastronomía, que es algo que siempre me ha gustado y es lo que quiero, entonces contabilidad puede que me sirva, o sea, lo estoy mirando como en ese punto”.

Como un proceso de certificaciones.

“Entonces necesito como tener buenas notas para sacar el título y entrar en una universidad”.

Como un problema de factibilidad económica.

“No sé si voy a tener las condiciones en ese momento como para pagarla, a lo mejor me la puedo financiar con el trabajo sino conseguir alguna beca o cualquier cosa, eso igual es súper importante”.

Como algo que los colegios deben ayudar a resolver.

“Y eso también es importante, que los colegios financien las becas, por lo menos, por ejemplo, yo soy una alumna que tiene hace dos años la beca Presidente de la República y por ejemplo me gustaría que el liceo ayudara no solamente a mí sino a todos los alumnos...”.

Como una meta más alta (movilidad social).

“Yo si estudio contabilidad después quiero estudiar una auditoría. Eso por último es una meta más alta”.

“El 90% de los alumnos siempre quiere estudiar algo más de la educación del colegio”.

MEJORAR LA ESCUELA

Uno de los factores claves para motivar a los estudiantes es la dinámica de las clases.

“Hacer clases más dinámicas”.

En ello los profesores tienen una responsabilidad fundamental.

“Hay profesores que son súper buenos y que se demuestra en las notas, hay profesores que como profesionales son buenos pero a lo mejor en las clases tienen otra forma de enseñar que son más lentas, más fomes y los alumnos se aburren y desmotivan”.

LAS AMENAZAS AL PROYECTO DE VIDA

Una amenaza proviene de la calle.

“En mi curso hubo una deserción de un alumno porque él igual en las condiciones en las que vivía eran súper de la calle...”.

Otra amenaza proviene de la posibilidad de perderse en el interior de la escuela.

“Y una cosa lleva a la otra, por ejemplo, de repente a lo mejor va a ir a las puras actividades programáticas y no va a estudiar...”.

Aunque también puede ocurrir que en ese deambular descubra su camino.

“Pero de repente puede que llegue un punto en que diga “a lo mejor no es tan fome estudiar, a lo mejor, ya, ahora voy a venir dos días a las actividades programáticas y voy a estudiar en una clase, voy a poner atención en una clase”.

Finalmente, puede estabilizar su camino.

“Después a lo mejor ni siquiera va a venir a las actividades programáticas y va a estudiar toda la semana, así como que una cosa lleva a la otra”.

LAS POSIBILIDADES DE MOTIVARSE

El juego de posibilidades lleva a la imagen de la competencia entre pares como forma de estimular.

“Por ejemplo, que en las mismas actividades nosotros tengamos la posibilidad de comprar un diploma o un presente y onda así como decirles a los profesores que nos ayuden y que de cada curso saquen el mejor alumno en matemática, en castellano...”.

Otra manera sería cambiar la modalidad de las clases, que son fomes.

“Lo otro es que, si ustedes se dan cuenta, estudiar desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde de lunes a

viernes igual es super estresante, más encima si los recreos son fomes, si las clases son fomes, no motiva a nadie”.

Por ello, el colegio debiera transformarse en algo más: algo tendría que cambiar.

“Lo ideal sería como conseguir espacios los días sábado para hacer talleres”.

Y mejorar el almuerzo (casino).

“Aparte que el cupo del almuerzo acá no es completo, yo diría que la mitad de los alumnos almuerza y, ejemplo, un 10% de los restantes deben comprarse cosas acá en el negocio o traen algo para comer, pero a estas alturas del año ya no traen almuerzo, o sea, igual es como...”.

Y que los almuerzos fueran variados.

“Además, que al principio es... yo me acuerdo cuando yo llegué en primero, claro, las primera semanas ‘¡ah, completos, qué genial!’, pero después como que los veía ahí y no... Y de repente a lo mejor cambiar el negocio, a lo mejor que los mismos centros de padres vendan almuerzo, aunque sea como de \$1.000, yo sé que los alumnos de repente...”.

Y que mejorara la higiene.

“¿Sabe por qué no van?, por una cosa de higiene”.

Y facilidades para los alumnos que no tienen almuerzo.

“Por la misma cosa de higiene a veces los alumnos que traen almuerzo pueden ir allá a calentarlo pero prefieren

quedarse en la sala, y ahora no dejan que los alumnos almuercen en sus salas. A veces los alumnos llevaban su mantelito, los ponían en las mesas, sacaban sus cosas y se ponían a almorzar pero ahora tampoco 'no, no se puede almorzar en las salas', pero tampoco hay espacio allá".

GRUPO ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN EXPERIENCIA INNOVADORA

UNA EXPERIENCIA DIFERENTE

UN CAMBIO EN LA RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN: EL COMPROMISO CON EL COLEGIO

La conversación del grupo de estudiantes se refiere a una experiencia específica (ACLE), que se presenta como un acontecimiento de profundo sentido biográfico.

"Fue una experiencia super linda que jamás habíamos vivido acá en el colegio".

El sentido de dicha experiencia aparece inmediatamente asociado a la idea de compromiso con el colegio (una forma primaria de formular el tema del CEA).

"Lo que pasa es que nos incentivó más que nada el compromiso que teníamos con el colegio...".

El compromiso implicado en la tarea suponía también la disponibilidad para realizar un esfuerzo personal más intenso (trabajar duro) en condiciones de expectativa de una recompensa que se presentaba 'a la mano' o 'a la vista' (ir a Queule).

“Dijimos, vamos a trabajar y quizá vamos a tener una recompensa, vamos a trabajar el año super duro y la recompensa de nosotros va a ser ir a Queule...”.

Más trabajo, más integración al colegio, más identificación con la institución.

“Entonces nosotros trabajamos como con más ganas, como que nos integramos más al colegio, como que nos identificamos más con el colegio”.

UN CAMBIO EN LAS RELACIONES ENTRE PARES: LA IDENTIFICACIÓN COLECTIVA CON EL COLEGIO

La experiencia también transformó profundamente las relaciones entre pares, con los propios compañeros y compañeras de estudio.

“Después del campamento llegamos aquí al colegio y nos encontramos con todos los compañeros que compartimos... allá como que nos conocimos más, empezamos a tener más amigos...”.

No obstante, el sentido que el discurso atribuye a este cambio en las relaciones entre pares tiene como referencia inmediata al colegio.

“...fue como eso, que nos identificamos más con el colegio”.

En definitiva un estímulo para asistir al colegio.

“Por lo menos a mí me pasó eso, como que me daban más ganas de venir al colegio”.

UN CAMBIO EN LAS RELACIONES CON LOS PROFESORES: EL PERFIL DEL PROFESOR EMPÁTICO

La conversación relaciona la experiencia vivida con un agente (profesor) que tuvo una participación decisiva en la misma. Dicho profesor aportó lo que los estudiantes llaman "motivación".

"Un profesor que hacía desarrollo personal aquí en el colegio, formaba parte importante dentro del proyecto, es que tenía varios contactos, era muy motivador hacia nosotros, nos motivaba hartoo".

La figura de este profesor aparece como opuesto al perfil del educador tradicional: "llegaba más a uno", "era como amigo", "se interesaba realmente", "había confianza real".

Empatía.

"Es que él no es como el típico profesor que llega 'hola, buenas tardes alumnos, cómo están', hacen la clase y ya chao, nos vamos. Entonces no era como la clase normal, él como que llegaba más a uno".

Amistad.

"Era como un amigo".

Interés.

"Uno sentía que él estaba preocupado por ti, como que él se interesaba realmente".

Cercanía.

“El llegaba mucho a la gente”.

Preocupación.

“De repente nos veía mal e incómodos (...) y preguntaba ‘¿qué te pasa?’, ‘¿cómo te sientes?’, ‘¿qué te aflige?’, entonces uno tenía la confianza real para contarle lo que le pasaba”.

Se trata de una figura educativa con una “gracia especial”, es un sujeto facilitador que tiene la potencialidad para desencadenar factores facilitadores en el espacio del sistema educativo bajo condiciones institucionales generalmente rígidas.

“Yo creo que él igual tiene una gracia especial como para llevarse con la gente, que a uno lo motiva harto como persona, una alegría interna que, no sé, a lo mejor puede estar muy estresado pero la energía que irradia y la persona que pasa por el lado de él va a estar contento”.

La figura de este educador aparece como un creador de experiencias de enseñanza-aprendizaje motivadoras para los alumnos, impulsor de procesos de desarrollo personal.

“Cuando hicimos el Primer Congreso y a mí me mandó a una sala como con quince alumnos de distintos cursos, de primero, segundo, tercero y cuarto, todos mezclados, y yo iba en séptimo básico, o sea, yo era la monitora, entonces yo me sentía súper incómoda, pero él me daba la fuerza, me decía ‘vamos, tú podís y tú sabís que yo confío en ti, yo sé que tú lo vai a lograr’, entonces ‘ya, lo voy a lograr’ y lo logré y hacía que todos se movieran porque todos me hacían caso”.

UN CAMBIO EN LA PEDAGOGÍA

La metodología utilizada por este educador destaca como diferente a los métodos tradicionales utilizados en el aula. Destaca la idea del 'círculo'.

"El tenía una forma especial de trabajar, yo me acuerdo que las reuniones de Centro de Alumnos se hacían en la sala audio visual con las personas frente... nosotros el estilo que teníamos de trabajar era en círculos, todas las sillas en círculo..."

Con activación del lenguaje verbal y no verbal.

"Todos mirándonos las caras".

En una conversación activamente dirigida al aprendizaje grupal

"Y siempre el profesor te preguntaba cosas y tú tenías que hablar delante de todos entonces como que te daba... Una vez tuve que dirigir en Queule, me tocó ser la animadora en un evento, me salió pésimo pero por lo menos lo intenté. Yo quedé contenta con eso porque por lo menos me dio el cuero como pa pararme en un escenario y hablar delante de gente que yo jamás había visto".

UNA MEDIACIÓN ENTRE ESTUDIANTES E INSTITUCIÓN

También destaca su rol como facilitador de recursos o de negociador entre los intereses de los jóvenes y la institución.

"El siempre se conseguía igual las salas, él estaba a cargo del curso, conseguía las salas, nos decía 'nos juntamos a esta hora', entonces todos íbamos al lugar".

"Hicimos encuentro de arte aquí en el colegio, los fines de semana los hacíamos".

"Teníamos videos del colegio y todo, era super entretenido".

UNA EXPERIENCIA QUE NO ES FUNCIONAL AL ORDEN INSTITUCIONAL

UN PROFESOR PROBLEMA

La innovación pedagógica introducida por este profesor parece poner en evidencia el papel pasivo y externo del profesor tradicional. En la percepción de los estudiantes, la figura y acción de este profesor colisiona con el sistema tradicional, aparece como un "disidente" es finalmente marginado o expulsado de la institución.

"Es que el logró acá en el colegio como mover más, o sea, que algunos profesores no pueden, entonces es como que los profesores igual se ponían como envidiosos de él y no lo tomaban mucho en cuenta, entonces el profesor después se fue del colegio..."

"Lo echaron del colegio..."

"Por envidia yo creo".

UN DESPLAZAMIENTO: LOS ALUMNOS(AS) COMO AGENTES DE APRENDIZAJE

De fondo, la innovación pedagógica aparece como un desplazamiento del foco central de la función pedagógica del colegio: se desplaza hacia los estudiantes y éstos aparecen (en el horizonte imaginario) como actores potenciales (en el horizonte aparece la posibilidad de la revolución).

“Porque aquí algunos profesores no apoyan a los alumnos, esto es como por jerarquía, el más alto aquí manda, entonces aquí empezaron como a revolucionar a los alumnos, les ponía la idea a los alumnos y a los profesores les molestó eso”.

Este desplazamiento implica también que la palabra de los estudiantes sea escuchada y tomada en cuenta.

“El, de cierta forma nos ayudó como a expresarnos o a hacer que se nos escuchara de una forma que a lo mejor ellos no podían...”.

Sin embargo, la recuperación de la palabra aparentemente amenaza con romper el orden institucional.

“que los profesores en general no podían controlar, no haciendo protesta ni de una mala forma sino haciendo actividades buenas, y por eso, reclamando derechos también”.

LOS ESTUDIANTES SE CONSTITUYEN EN ACTORES

La recuperación de la palabra conduce a la posibilidad de acciones distintas (poner en acción la capacidad creativa de los alumnos).

“Yo creo que a muchas personas les molestó eso (...) y como fuimos consiguiendo cosas de a poco, haciendo cosas buenas, queríamos cosas, derechos, de buena forma, era como una forma de reclamar”.

Precisamente, esta capacidad de acción de los estudiantes no parece tener cabida en la institucionalidad del colegio, a pesar de su aparente utilidad y funcionalidad al orden.

“Antes nosotros organizábamos todos los eventos en el colegio, o sea, ningún profesor se preocupaba de una pauta de trabajo, nada, nosotros llegábamos, teníamos un proyecto, íbamos donde la Directora y lo presentábamos, nos daba la aprobación y lo hacíamos, pero yo creo que eso fue lo que a los profesores les molestó porque antes ellos se dedicaban a organizar el Día del Alumno y hacían los... ellos hacían la pauta, ellos estaban a cargo”.

Finalmente, la capacidad de los alumnos para ser autónomos resulta disfuncional al orden institucional.

“...y (les molestaba) que lo hiciéramos bien sin ayuda de ellos, con la ayuda de una pura persona”.

UNA EXPERIENCIA QUE AYUDÓ A APRENDER

La mirada retrospectiva ve en el desarrollo personal (personalidad, asertividad, creatividad, ejercicio de derechos) un eje fundamental de la experiencia vivida.

“Porque uno desarrolla más la personalidad, uno la desarrolla más y está en su curso y no te da vergüenza de pararte adelante y decir lo que uno cree que es justo, o sea, no te da vergüenza imponer tus derechos, entonces como que te toca una disertación por ejemplo, tú pasai adelante y ya estai capacitado para responder y para pararte adelante sin que te dé vergüenza”.

Como contraparte de este desarrollo personal aparece el compromiso.

“Estudiar era parte del compromiso”.

Compromiso que, a su vez, tenía una productividad y un sentido 'a la vista' o 'a la mano' (recompensa) como componente básico de la equivalencia de la reciprocidad.

“En ese tiempo podíamos participar por una recompensa pero sin dejar de lado la parte académica”.

Por ello, más participación, más trabajo y más compromiso no significa más riesgo para el rendimiento académico. Por el contrario, lo estimulaba.

“Yo sinceramente no creo que eso te hubiera hecho bajar las notas, por lo menos a mí nunca me hizo bajar las notas porque eso era algo como que te alimentaba espiritualmente, socialmente, entonces eso estaba aparte de los estudios”.

Luego, la disponibilidad de tiempo no aparece como un problema o una tensión entre estudio y actividades extra curriculares.

“Por lo menos a mí nunca me quitó tiempo pero llegaba más animosa al colegio porque sabía a qué venía”.

De cualquier modo, la solución estaba en manos de los estudiantes.

“Eso de una u otra forma a lo mejor quitaba tiempo pero a uno le daba una alegría espontánea, espiritual se podría decir que, no sé pues, cuando uno se siente más alegre anda más contento haciendo las cosas, en general, no como cuando uno anda deprimido, como que todas las cosas 'ah, ya, chutas' como latosas”.

“Como que daba la iniciativa a participar en varias cosas, por lo menos a mí me pasó eso, yo hice muchas cosas esos años en el colegio”.

PROFESORES

EL ALUMNO COMO ARQUITECTO DE SU PROPIO APRENDIZAJE: DESCENTRAMIENTO Y FALTA DE PERSPECTIVA

La conversación grupal asume de partida que existe una falla en el compromiso del estudiante con el aprendizaje.

“Yo creo es bastante complicada la situación porque justamente esto es donde se está fallando, la juventud no está comprometida en el proceso de educación y por eso yo creo que, bueno, no podíamos seguir en estas condiciones por eso es que se hizo la reforma educacional”.

Una primera versión de esta falla se refiere a la relación del alumno consigo mismo o a su lugar en el proceso de aprendizaje.

“La verdad es que la idea es que el alumno sea el propio arquitecto de su aprendizaje...”.

Causa o efecto, la ausencia de compromiso no permite esta apropiación del proceso de aprendizaje y, con ello, poner la experiencia escolar en perspectiva.

“Pero eso dista mucho de la realidad porque el chico no está comprometido, no quiere pensar, hay varios factores que yo creo que influyen en este sentido, no ven perspectivas”.

A su vez, esta dificultad para ver más lejos, en perspectiva, se relaciona estrechamente con el bajo nivel socio cultural de la comunidad local.

“Lo otro es que, bueno, estamos acá en un entorno socio-cultural bajo, el chico no entra en perspectiva”.

UNA RELACIÓN PARADÓJICA: TECNOLOGÍA Y POBREZA

La conversación advierte que el avance tecnológico plantea nuevos desafíos y nuevas oportunidades a la educación y que es necesario desarrollar nuevas estrategias pedagógicas.

“El avance tecnológico ha sido extraordinariamente importante pero pone problemas nuevos y nos empuja a buscar estrategias para poder mejorar esa parte”.

Uno de los riesgos es que el uso mecánico de la tecnología inhiba el desarrollo del pensamiento racional.

“Yo soy profesora de matemática y el uso de la calculadora es importante pero les limita también un poco el razonar, el pensar”.

O que les inhiba su capacidad analítica propia.

“Tienen Internet. Antes les dábamos una tarea y tenían que ir a buscarla a la biblioteca y sacar todos los libros y todo el cuento... ahora toda la información está disponible, y qué bueno que la puedan sacar así, lo encuentro estupendo, pero que la analicen”.

Sin embargo, la pérdida de la capacidad analítica sigue latente.

“Yo a veces uso el Internet pero con ciertas, digamos, puntuaciones de situaciones que yo necesito de ahí, porque si usted les dice, un tema equis, y lo encuentran en tal pági-

na, ellos van y bajan todo y lo entregan tal cual, ni siquiera por ejemplo borran la página, nada, nada, tal cual”.

También la televisión es una tecnología de aprendizaje.

“Hasta en la televisión hay un montón de elementos rápidos, uno mismo cuando se aburre, unos cuantos minutos y está cambiando la televisión y buscando algo más actualizado y más rápido”.

UN DESFASE SOCIOCULTURAL: LA TENSIÓN ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Frente a esta situación de rápida transformación tecnológica, los profesores(as) se sienten desfasados. La conversación se hace cargo de la sospecha de que el esquema tradicional del profesor que enseña y el alumno que aprende ya no funciona.

“Pero también hay que verlo del punto de vista social esto, yo creo que estamos desfasados generacionalmente nosotros enseñando y ellos aprendiendo”.

En la sociedad actual los alumnos aprenden de ‘de otra manera’ y los profesores se enfrentan a la posibilidad de ser obsoletos.

“Ellos aprenden de otra manera... lo que pasa también ahí es que uno tiene que asumir también un poco de culpa porque las cosas han cambiado y los chicos no quieren trabajar tanto o en forma tan lenta”.

La reflexión sobre la propia práctica lleva a preguntarse por la consistencia de su argumento respecto del riesgo de aprendizajes no reflexivos por efectos de las tecnologías modernas. Entre la memorización de antes no necesariamente era análisis o razonamiento.

“Antes, acuérdate, aprendíamos memorizando, paseándonos, aprendiendo de memoria, pero ahora eso cuesta y a nosotros nos ha costado cambiar el sistema”.

El desfase asume entonces un fuerte carácter generacional

“No hemos entrado dentro de la perspectiva que necesitan ellos como jóvenes...”.

Porque incluyo ellas mismas podrían aprender del modo en que lo hacen los estudiantes.

“Porque si ahora tú quieres perfeccionarte, te puedes perfeccionar hasta por vídeo conferencia, vía Internet, hay diez mil sistemas distintos de aprendizaje”.

Por ello, los profesores requieren actualizarse, perfeccionarse. Sobre ello no hay discusión.

“Pero de que se necesita aprender, se necesita aprender”.

El diagnóstico es claro y preciso, urgente y esperanzador.

“Pero estamos atrasados”.

LOS PROBLEMAS DE LA SOCIALIZACIÓN: LA PÉRDIDA DE LOS LÍMITES

La conversación grupal asume que a los padres les cabe una responsabilidad primaria en el compromiso de sus hijos con el aprendizaje. Sin embargo, no la asumen. Ello es también parte del cambio socio cultural. Los padres han perdido la capacidad para poner límites e inculcar responsabilidad en sus hijos e hijas.

“De acuerdo a mi experiencia los padres juegan un rol fundamental. Sin embargo, hoy en día los padres de una u otra forma han ido dejándoles a los chicos la posibilidad de que ellos puedan hacer todo lo que quieran, y la verdad es que no hay límites...”.

En la relación escolar, ello se manifiesta en una disposición a evadir la normas o justificar su transgresión.

“Nosotros llamamos al apoderado y él justifica la situación del alumno, cosas puntuales, que se le quedó el lápiz, que yo le traje el cuaderno... no se cuenta que el chico está teniendo una cierta irresponsabilidad y que detrás de ellos también están involucrados los papás”.

“Para mí es indispensable que los padres asuman su responsabilidad... hoy en día los padres permiten muchas justificaciones de todo tipo”.

Este cambio social y cultural que experimenta la familia también está implicando una disminución del sentido de responsabilidad y, con ello, de traspasarle a la escuela, más específicamente al profesor(a), funciones que tradicionalmente realizaron los padres.

“Lo otro que yo veo que cada vez la sociedad está desligándose, el papá se desliga, la mamá se desliga, la familia que está en torno también se desliga, todos se desligan, entonces el profesor, todo al profesor, hasta han llegado a decir que el profesor tiene que enseñarle a vivir al niño, tiene uno que enseñar”.

De este modo, el profesor(a) tiene que transformarse en sustituto de los padres.

“Entonces, ya, cualquier problemática: drogas, el profesor tiene que enseñarle, incluso hasta las reglas del tránsito, el profesor”.

A su vez, ello genera una sensación de impotencia y frustración en los profesores(as).

“Entonces nos meten un montón de cuestiones y uno no puede hacer absolutamente nada porque se ve tan llena de cosas que al final no hay donde agarrarse”.

LAS DIFICULTADES PARA GESTIONAR LAS CLASES: SENTIRSE ENTRAMPADAS

Dado este contexto, la gestión del grupo curso resulta compleja, sobre todo cuando se trata de materias que requieren de concentración y de capacidad de pensamiento abstracto.

“En cuanto a la clase misma, cuesta bastante concentrarse. Pero sí es bueno, por ejemplo, tratar de trabajar con ellos en cosas de su vida cotidiana”.

El interés de los estudiantes comienza a activarse a medida en que se van acercando a una decisión respecto de su futuro.

“En segundo medio los chicos no tienen ningún interés, es decir, ellos recién están entrando en qué es lo que voy a hacer más adelante en tercero y cuarto medio: me quedo acá, me voy a otro colegio, busco otra especialidad o simplemente estudio científico”.

Una posibilidad radica en el juego o actividades lúdicas utilizadas como herramientas de aprendizaje.

“La verdad es que el juego a mí me abrió ciertas expectativas con los chicos para poder enseñarles contabilidad, con eso, y que no fuera tan rutinario, tan fome –como ellos dicen”.

Con los mayores hay que diversificar las estrategias.

“En el caso de los chicos ya más adultos, cuando están ingresando a tercero o cuarto medio, uno tiene que buscar un montón de estrategias posibles, cosa que al alumno le sean atractivas”.

Sin embargo, se sienten crecientemente sobrepasados por las funciones que les toca realizar en términos de la transferencia de responsabilidad que hacen los padres: la sensación se nombra como ‘agobio’ e ‘impotencia’.

“Entonces, eso yo veo que es un asunto que nos van entregando cada vez más, más y van como que va agobiando más al profesor porque uno se siente agobiado y en el fondo no puede hacer mucho”.

A su vez, tienen un programa que cumplir.

“Entonces como no hay realmente como agarrar, y uno tiene el contenido mínimo obligatorio, el contenido mínimo obligatorio”.

A su vez, si aplican los contenidos mínimos los padres y apoderados reclaman.

“Y si tú empiezas a exigir y a exigir, le va mal al chiquillo y viene el apoderado a la Unidad Técnica y todo... el profesor tiene el problema porque tú no... no sé pues, es una que está fallando”.

Por ello, la percepción de sí mismas aparece asociada con imágenes de inmovilidad, de falta de espacio, de falta de libertad, de no ir a ningún lado.

“Yo me veo como entrampada, no sé qué realmente hacer, a qué uno le da una pelea...”.

La imagen de entrampamiento aparece entonces asociada a sentimientos de aislamiento e incomunicación respecto de los pares.

“y, además, que nosotros no tenemos las instancias para poder... tenemos los GPT que son una hora y media, entonces estamos llenos de tareas, puras tareas y nunca tenemos realmente para reflexionar, tomar acuerdos...”.

Y a una posición de no influencia en la estructura organizacional del liceo.

“Una conversación como ésta no tenemos, como para tomar acuerdos o para decir ‘ya, vamos a hacer esto’, ‘hagamos esto otro’, no, aquí todo es así, todo es así, todo es vertical porque las decisiones no las tomamos nosotros, entonces es complicado, es bien complicada esta situación”.

La percepción de entrampamiento se traduce también en una percepción de no disponer de tiempo. A su vez, la disponibilidad de tiempo podría ayudar a una mejor calidad de la función que realizan.

“Yo pienso que lo que falta es tener tiempo, que realmente los actores –que somos nosotros y todos los demás– realmente lleguemos a plantear soluciones, o ver de qué manera mejorar todo”.

De fondo, el discurso grupal afirma la disposición al cambio, a participar en la búsqueda de soluciones, a encontrar caminos nuevos. Así se ven, a sí se perciben, así se definen los profesores(as).

“Yo pienso que nosotros como profesores siempre estamos con una disposición a mejorar, creo que esa es una característica del magisterio”

COLEGIO Y PROYECTOS DE VIDA: EL ÁREA TÉCNICA

De acuerdo a la conversación grupal, el área técnico profesional muestra logros importantes, a medida que los alumnos(as) van entrando en un campo de especialización laboral.

“Pero aún así y todo nosotros hemos ido logrando, yo creo que en el área técnica por lo menos los chicos una vez que van entrando en la especialidad, van pensando un poco más en lo que quieren hacer...”

Ello implica también una conexión estrecha con las empresas y, de este modo, con el mundo del trabajo.

“La verdad es que los resultados han sido bastante buenos, buenos en el sentido de que a nosotros afuera nos mide una empresa, y el hecho de enviar a las empresas, en práctica, un alumno con buenas características de estudios y personales”

Esta cercanía con el mundo del trabajo aparece como un factor que facilita el compromiso.

“Bueno, en general en la parte técnica –volviendo a eso del compromiso– es más fácil encauzar el compromiso en el área técnica porque ellos tienen ya una idea más clara hacia donde van, de su profesión...”

LA RESPONSABILIDAD DE LOS PROFESORES (AS): MANEJARLOS DENTRO DE UN PERFIL

La conexión entre estudio y empresa, o estudio y mundo del trabajo, plantea una responsabilidad especial a los profesores en términos de orientación vocacional, de modo que los alumnos encuentren su lugar más apropiado a sus proyectos de vida.

“Yo creo que el compromiso del estudiante también pasa por una responsabilidad nuestra de empezarlos a manejar dentro de un perfil o dentro de un área que es sumamente importante, la parte educación vocacional”.

Esta actividad de orientación vocacional puede hacer una diferencia importante en la forma en que el alumno vive su experiencia escolar y cómo hace su propio camino.

“El chico llega acá y en realidad no tiene muy claro que va a hacer, sabe que tiene que permanecer nada más, distinto es cuando les das una formación, una perspectiva, una visión, un camino a seguir, el compromiso se hace más fácil, o sea uno orientarlo, y ellos lo tienen claro desde esa perspectiva”.

La orientación vocacional puede también contribuir a activar la motivación del alumno respecto de su propio desarrollo biográfico.

“Porque pasa que el niño llega acá y tiene el problema de motivación...”.

De fondo, se trata de que el alumno sea capaz de visualizar que puede hacer ‘una carrera’ o seguir un curso biográfico personal. En la situación actual, es cada vez más difícil para las generaciones jóvenes visualizar un curso personal.

"Porque para qué, 'para qué yo voy a estudiar y esforzarme si no me voy a poder pagar una carrera'. Esta es una limitante muy seria y que se está dando y yo la percibo cada vez más grave, cada vez más grave..."

Esta falta de perspectiva biográfica hace que los alumnos inicien sus estudios en una disposición de renuncia al futuro, sin proyecto de vida, sin curso de acción de largo plazo.

"El niño tiene muy claro que no va a poder seguir estudiando porque no puede pagar sus estudios, los papás no le van a poder pagar sus estudios, entonces el niño viene como ya fracasado"

Y el futuro es un elemento crucial para el compromiso.

"Y en cuanto a este compromiso, bueno, esa es una parte donde ha ido disminuyendo este compromiso que tiene el estudiante para tener un futuro"

PADRES Y APODERADOS

LA CONEXIÓN ENTRE EL ORDEN INSTITUCIONAL Y EL ORDEN AFECTIVO

ENTRE LA DISCIPLINA Y LOS AFECTOS

Una primera versión del compromiso (CEA) se refiere a una función de mediación o de facilitación de la relación entre los estudiantes y las normas de la institución. Al orden normativo se agrega el orden afectivo.

“Lo que hemos hecho nosotros hasta ahora, desde el momento en que el alumno entra al colegio, el ‘buenos días’, ‘cómo está’ o ‘hijo, acomódate la corbata que te ves más lindo...”

Tal mediación busca afirmar la importancia (auto estima) de los estudiantes respecto de la institución y el proceso escolar.

“... tratar de que el alumno sea también parte importante, porque muchas veces los niños, en la situación en que nos encontramos en que casi la mayoría de los padres trabaja, los niños andan prácticamente solos”.

“Nosotros hemos hecho notar acá también que al niño a veces se le felicite por el logro que él ha tenido, no que llamen al apoderado sólo para dar malas noticias”.

De fondo, su función aparece coextensiva a su papel de madres.

“Es que somos mamás ante nada”.

“Es que somos mamás, tenemos a nuestros hijos acá”.

La función de madres se extiende al proceso escolar bajo la forma de ‘tías’.

“Si el niño necesita algo acá están las tías”.

“De repente me saludan y ‘deben ser del liceo’ digo yo. Andan con ropa de calle y ‘hola tía’, después los miro por acá y están acá, entonces ya somos tías de varios niños, de hartos niños”.

LA MEDIACIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN Y LOS ESTUDIANTES.

La conexión entre institución y alumnos se orienta a facilitar la comunicación a hacer posible respuestas a demandas de estos últimos (las poleras).

“Nosotros ahí hacemos como puente, intervenimos, hablamos con la Directora, con el Subdirector, con quien sea, y hemos logrado bastantes cosas. Por ejemplo, lo mismo esto de las poleras, los niños se sentían incómodos en el verano de venir con corbata, con camisa, la calor y se venían desordenados, andaban con las camisas afuera, en cambio luchamos nosotros por la polera, ahí está la polera, los chiquillos estaban contentos y como han podido se han ido uniformando con la polera en el verano”.

En esta función reciben apoyo de la orientadora profesional del colegio.

“Nosotros tenemos muy buena comunicación con lo que es la Dirección del establecimiento, una de nuestras asesoras es la orientadora de acá del liceo, entonces si hay algún problema ella lo sabe y nos comunica a nosotros...”.

Del mismo modo, la mediación incluye a los profesores.

“Y acá también, el apoderado también tiene esa facilidad de venir a hablar acá y comunicarnos si hay algún problema, si está habiendo algún problema en la sala de clases”.

“Si está teniendo algún problema nos cuentan a nosotras y nosotras somos las voceras y vamos con la Dirección a plantear el problema, entonces eso queda en la Dirección y se ve con el apoderado porque tienen reuniones entre ellos,

pero el punto de partida siempre como que somos nosotras, o sea, vienen algunos y nos dicen: 'Saben que está pasando esto, esto o esto otro'".

EL CENTRO DE PADRES: FUNCIONALIDAD E INFLUENCIA

LOS SERVICIOS A LOS ESTUDIANTES

La actividad que realizan incluye la asignación de becas para alumnos con dificultades económicas.

"Nosotros ayudamos a algunos alumnos con problemas económicos, en casos puntuales, y eso les ayuda a venir a clases".

También contribuyen a mejorar el equipamiento del liceo.

"Lo conversamos y compramos tres hornos micro onda, así es que el que puede traer su alimento lo calienta, está en el casino y son de ellos, de los alumnos, entonces ellos van y calientan su comida".

"Sí, los camarines y todo eso hicimos, espejos, sillones, el cortinado del colegio entero".

Hacer del liceo un lugar grato para los hijos e hijas.

"Acá se hizo esa entrada que está preciosa, ese jardín, nosotros el Centro de Padres lo hicimos... se hizo todo cerámico, el techo precioso, todo con dineros que recaudamos acá todos los días".

Hacer llegar un mensaje de afectividad a los hijos e hijas.

“La cosa es que la gente vea de que el Centro de Padres sí está trabajando y está preocupado de sus niños”.

LA RELACIÓN CON LA COMUNIDAD ESCOLAR

La conversación del grupo de apoderados formula las relaciones sobre la imagen de comunidad y sobre la unidad de fines.

“Vamos a la par, el profesor, nosotros como apoderados y el alumno. Eso es lo importante y eso es lo que acá siempre se recalca, porque acá no anda uno con sus ideas, el otro con sus ideas y éste tira para allá y éste tira para acá, no, estamos claritos que donde nosotros queremos llegar vamos todos por los chicos, los niños son los que nos interesan acá”.

Comunicación y apoyo mutuo.

“Yo creo que el éxito de este Centro de Padres ha sido la comunicación que ha tenido y el apoyo que nos ha prestado la Dirección y los profesores...”.

Esta noción de comunidad incluye también a los padres y apoderados (madres) que no son parte del CPA.

“Los papás, vienen y hablan con nosotros y entonces nosotros si estamos enteradas les damos la explicación de por qué está pasando y si no estamos enteradas les decimos que nos den tiempo y que lo vamos a plantear”.

Sin embargo, la imagen de comunidad les pone también en posición de acceso a información de uso complejo (la posibilidad de caer en la figura de “espionaje”).

“Y lo otro fue cuando fue la señorita que no pasaba mucha materia, ¿se acuerda? que también lo vimos, porque vienen las mamás y dicen “mire, a la altura que estamos del año...””.

REPRESENTACIÓN DE LOS PADRES Y APODERADOS: LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

El CPA ejerce de hecho una función de control en representación de los padres y apoderados, en vistas a los alumnos. Tras esta disposición parece encontrarse una imagen de equidad en el acceso a una educación de calidad. La referencia de esta calidad, que permite evaluarla es, por un lado, lo que pasa en otros cursos o con otros niños.

En este sentido, la equidad consiste en que nadie quede atrás en la comunidad local (el curso, el colegio).

“No pues, si la materia tiene que ser pasada, entonces los apoderados se preocuparon por eso también. Es que los tiene demasiado regalones esa profesora ‘que son tan chiquitos mis niños’, no pues, si tiene que ser profesora pues”.

La equidad también consiste en que la educación de los alumnos(as) responda a los criterios establecidos por la autoridad (Ministerio).

“Es que el Ministerio les da una pauta a seguir de lo que tienen que pasar y lo que no tienen que pasar...”

No obstante, la autoridad del profesor(a) también cuenta a nivel local y ello requiere de una mediación que facilite la comunicación entre profesor y apoderado.

“Pero a veces el profesor tiene que ver el nivel del alumno, entonces eso a veces los apoderados no lo entiende”.

Sin embargo, la evaluación es realizada desde la perspectiva de los estudiantes y sus padres o apoderados como una demanda sobre el profesor(a) para que brinde la mejor educación posible.

“Por eso, la profesora a lo mejor tendría que poner un poquito más de su parte para poder nivelar el curso a que todos aprendan, de preocuparse más de los que no están aprendiendo o que les cuesta más”.

EL APOYO DE LOS PADRES A LOS HIJOS: UN FACTOR CLAVE

La conversación grupal asocia el rendimiento de los alumnos con el apoyo que les brinda la familia. A su vez, este apoyo de la familia se representa como conexión de los padres con el colegio. De este modo, la preocupación de los padres por el rendimiento de sus hijos se expresa en las relaciones (frecuencia de visitas) con el colegio.

“... es que hay poco apoyo de los papás, hay papás que los vienen a matricular, es la única vez que se les ve y ya cuando vienen a fin de año...”.

Ello es aún más grave cuando son otros parientes que tienen la tutoría de los hijos.

“... y tenemos muchos niños que son criados, por ejemplo, por la abuelita, por el abuelito, por unos tíos”.

El vínculo afectivo se presenta como el elemento más importante en el rendimiento escolar, por sobre atributos o capacidades personales.

“Esa es la diferencia que vemos, o sea, que puede haber niños flojos, pero de que tengan un CI bajo, no creo, por-

que acá se les hace un examen cuando entran al liceo, entonces no puede haber... se les hace una entrevista, entonces por parte de CI no, por parte de flojera puede ser..."

Además de la situación de pobreza en que muchos de los alumnos (as) viven.

"Lo que le digo yo, también afecta el nivel socioeconómico que ellos puedan tener".

Este factor (socio económico) debiera ser tomado en cuenta por los profesores.

"La profesora le dijo 'bueno, ¿y a mí qué? pues, a mí no me interesa que tú tengas problemas económicos, no me interesa que estés trabajando en el supermercado, tú me tienes que hacer la guía'".

Sin embargo, de fondo, la referencia a la situación socio económica aparece de todos modos vinculada a los afectos.

"No son modos de tratar a un alumno, no son modos de responder".

PONERSE DEL LADO DEL ALUMNO (A): LOS LÍMITES ENTRE LOS AFECTOS Y EL ORDEN

La conversación del grupo de madres pone los afectos en el centro de la experiencia escolar. Estos, a su vez, operan tanto como un trazado de límites y, por tanto, como aprendizaje del orden (responsabilidad), cuanto como estímulo para realizar los aprendizajes que les permitan hacer sus proyectos de vida.

“Es que hay algunos profesores que tienen... yo no sé hasta dónde pueda ser bueno que al niño hay que dejarlo, o sea, hay que dejarlo que sea responsable solo y, por ejemplo, el niño que le digo yo tiene problemas, que vive con la abuelita o que los papás trabajan, ese niño a veces no llega a su casa, solo no tiene ningún incentivo de hacer sus tareas, pero hay otros que son como de una mente más avanzada”.

Por ello, la formalidad de la institución es percibida como frialdad, especialmente en la educación media.

“Yo veo a nivel de acá de lo que es la media, lo veo más frío en ese sentido, más alejada de lo que es el niño”.

No obstante, también perciben que el alumno tiene que desarrollar sus propias disposiciones y capacidades.

“El profesor les dice ‘tú eres responsable de ti’, o sea, si te mandan a estudiar tú tienes que estudiar”.

De todos modos, la tensión entre afectos y orden persiste y con ello el riesgo de que los alumnos no desarrollen todas las competencias intelectuales y sociales requeridas para realizar sus proyectos de vida.

“La profesora me dijo ‘usted no lo puede tener en una burbuja, él tiene que aprender por sí solo’”.

“‘Pero es que necesita que lo ayude’, decía yo: si él no sale seguro de aquí del liceo me va a costar mucho reforzarle a él estudiar afuera, y eso es lo que me está costando, él salió inseguro de aquí del liceo, y eso es lo que me cuesta que él salga afuera ahora a estudiar”.

De manera radical, ello marca el límite entre el hogar y la escuela, entre la protección familiar y la extrañeza de la sociedad.

“Ahí la mamá no va a estar”.

“Pero yo digo, yo no le voy a durar toda la vida, el papá no va a durar toda la vida”.

UNA EXPERIENCIA DISTINTA: LA MEMORIA QUE PERSISTE

La experiencia realizada en años anteriores (Luis Abarca) aún queda en la memoria y es citada como un caso ejemplar de relación entre profesor y alumnos(as).

“Era un profesor que los chiquillos le tenían tanto cariño, era joven...”.

“Sí. El tenía una afinidad tan especial con todo lo que eran los chiquillos, les hizo hacer montón de actividades, entre ellos hicieron un congreso, nos involucraron también a nosotras, fue bueno, fue bueno. Se fue el profesor y se terminó esa directiva que quedó dando vuelta, se fueron algunos que terminaron de cuarto medio...”.

LAS SUGERENCIAS PARA ESTIMULAR EL COMPROMISO

Incentivando a los apoderados para que se vinculen al colegio a través del Centro de Padres.

“Lo primero de incentivar a los apoderados como para que tengan confianza en la el Centro de Padres”.

Esta mediación del CPA, a su vez, permite una comunicación expedita con la dirección del colegio.

“Acá lo bueno que tenemos es que la Directora es abierta al diálogo porque cualquier apoderado, sea a la hora que sea, no es necesario que pida una audiencia...”.

Esta comunicación permite saber permanentemente qué pasa con los hijos o hijas.

“El apoderado tiene el deber y el derecho de ir y consultar por su hijo, qué está pasando o qué pasó, y acá eso nosotros hemos visto, muy buena llegada a la directora y a los inspectores”.

Esta comunicación expedita ha permitido apoyar a los alumnos oportunamente.

“Cualquier problema, por chico que sea, el apoderado viene inmediatamente, aunque no lo hayamos visto durante todo el año, pero le pasó algo a su alumno y aparece inmediatamente acá y vamos reclamando... entonces al reclamar se toman cartas en el asunto y se ve si el problema es tan grave como lo está exponiendo el apoderado o no”.

LA ESCOLARIDAD COMPARTIDA

La escolaridad compartida aparece plenamente justificada por el discurso de los apoderados. El sentido común y la experiencia les indica que finalmente son sus hijos e hijas quienes se benefician con el aporte requerido.

“Claro, y a veces se ve que luce más acá porque la Dirección se preocupa bastante del bienestar de los niños, que el

liceo se sea vea bien, acá los niños pagan una escolaridad, la básica no paga, entonces esos dineros lucen más acá, o sea, a veces la gente dice 'ah, por qué en la básica no se hace lo mismo que en la media', hay que entrar a explicarle, 'porque la media paga una escolaridad, la básica no, entonces el proceso va más lento en lo que es la básica. Y nosotros hemos suplido la falencia de la básica''.

CAPÍTULO 4

Las voces de los actores: Liceo Federico García Lorca

DIRECTIVOS

UNA SITUACIÓN DE CRISIS

UN PROCESO DE RECUPERACIÓN DE LO PERDIDO

Desde la perspectiva de los directivos, la situación presente del colegio aparece como el inicio de un proceso de recuperación. Como telón de fondo operan imágenes del pasado cercano en que el colegio tenía una imagen externa positiva (tenía gran demanda de matrículas) y una percepción interna de integración y excelencia académica. El colegio ha sufrido un acelerado proceso de deterioro y ahora, en el presente, se encuentra enfrentado a la necesidad de encontrar caminos de salida a la situación de crisis percibida.

“Antes la media era muy buena, eran 500 alumnos más o menos, entre 300 y 500 cuando recién lo formamos, era el único liceo del sector, pero aquí nosotros a las 5:00 de la mañana había cola afuera esperando la matrícula”.

UNA MIRADA DESOLADA: TIERRA DE NADIE

La mirada al pasado aparece poblada de rostros y de voluntades que compartían un proyecto común (compromiso). La mirada al presente aparece desolada y vacía (tierra de nadie) y expuesta a la invasión del exterior.

“Había profesores buenos, yo no sé si eran otros tiempos pero eran mucho más comprometidos, la gente también cuidaba el colegio. Ahora en este minuto uno pasa por aquí el día domingo y esto es tierra de nadie, hacen de todo adentro”.

LA INCOMUNICACIÓN RADICAL ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES

En este contexto, resulta muy difícil para el colegio realizar su función docente. Sin embargo, esta dificultad se presenta como una profunda inadecuación entre la práctica docente de los profesores(as) y la población juvenil con la cual la realiza. Hay algo que no funciona, algo que no resulta pertinente, algo que no resulta productivo. Los profesores(as) fueron formados para otro tipo de población, con esta resultan improductivos.

“Entonces, en esas circunstancias cuesta mucho al profesor hacer docencia. Aquí hay profesores que son buenos sin duda, o fueron buenos en la parte académica, pero son buenos para alumnos que escuchan y están sentados y que se interesan por lo que el profesor hace”.

La población juvenil ha cambiado. El colegio se encuentra con alumnos distintos de los tradicionales. Las generaciones jóvenes no responden a los cánones que el colegio había previsto en su diseño pedagógico.

“Entonces cuando nos encontramos con un grupo que se sientan de cualquier manera, que llegan todos descuaajeringados así y se sientan ‘ya puh profe, empiece la clase’, y qué sé yo, le quiebran el esquema, se desesperan”.

EXPULSIÓN Y EXCLUSIÓN

Este desencaje o incomunicación entre profesores y alumnos desafían las disposiciones subjetivas de los primeros (se desespieran) y, con ello, activa respuestas de expulsión y de exclusión de los elementos disruptivos o disociadores.

“Pero por favor señor –me dicen– mire, hoy traje este material del Quijote, le entregamos una hoja a cada uno para que lean, es una síntesis que me ha costado elaborar y mire, éste hizo un avioncito, éste otra cosa, éste acá, saco un compañero a leer y éste se burla, entonces ¿me puede sacar estos dos alumnos señor?”.

“Y de paso –me dice– llévese a este, y a este, y a este, y lléveselos pa fuera”.

LA PRECARIEDAD DEL ORDEN INTERNO

La institución no puede garantizar las condiciones de orden y normalidad que permitan realizar la función docente.

“El profesor se siente solo, siente que no les apoya uno, porque realmente tendría que estar con un gendarme haciendo la clase para poder estar la gente en orden”.

LAS CAUSAS DE LA FALLA EN EL COMPROMISO

EL DESCOMPROMISO DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS

La conversación acerca de las causas de la falla en el compromiso del estudiante con el aprendizaje parte por los profesores. Aparece entonces una distinción entre los profesores de básica y los de

media. Estos últimos se sienten crecientemente frustrados y desencantados con su quehacer. Sin embargo, la distinción es más profunda: mientras los profesores(as) de básica aparecen proactivos, los de media son percibidos pesimistas y reactivos. El compromiso es, por tanto, mayor en los profesores(as) de la enseñanza básica y casi inexistente en enseñanza media.

“Ahora, los profesores de básica son espectaculares y yo tengo que decir no sé si con mucha pena, que los profesores de media cada día estamos perdiendo un poco la esperanza, el profesor cada día se siente más defraudado de lo que hace...”.

“... es un profesor menos comprometido, que llora por todo, que se queja por todo, en cambio el profesor de básica no, y se mantiene la básica, de hecho la básica es mayoritaria”.

EL DETERIORO DEL ORDEN INTERNO

Aunque parezca paradójico, la conversación de los directivos remite a una situación de pérdida de autoridad, incluyendo la suya propia. Se trata, por tanto, de una falla sistémica.

“Se ha perdido autoridad frente al alumno, autoridad ¿en qué sentido?, un alumno comete un desaguisado en la sala de clases, una falta de respeto, un desorden, el profesor le ordena: ‘salga joven, vaya a inspectoría’, ‘no, no voy’, y se queda ahí, simplemente no obedece...”.

En este contexto, la legitimidad y la efectividad de la autoridad aparece severamente cuestionada: no sólo el orden sino también las fronteras entre el colegio y la calle o el entorno local es traspasada.

“El profesor no haya cómo hacerse obedecer, entonces llaman al Inspector General ‘sáqueme este alumno señor’, se

trae el alumno. Ya 'usted va a venir con su apoderado mañana', la día siguientes no aparece el apoderado y aparece el alumno, y si usted no lo deja entrar aquí, saltó el cerco por el otro lado, se coló en la sala y ahí está muy instalado en clases".

LA INVASIÓN DE LA CALLE

La calle, el domicilio, la cultura local, la precariedad del mundo social local invade la escuela, traducida en sujetos en estados fisiológicos y emocionales alterados, posesión de armas, amenazas a la integridad física y psicológica de los pares, etc.

"Porque la actitud del alumno derechamente es del que se fumó el cigarrito afuera y no sé con cuánta dosis de otra cosa, y llegó eufórico de repente, y de repente la actitud es muy..."

"Yo no había estado en liceo alguno todavía donde derechamente los alumnos salen con puñal en mano..."

"... y aquí este año hemos puesto en la frontera algunos que han estado a punto de agredir a sus compañeros con cortaplumas mariposa y otras cosas".

"Antes de venirse a clases ellos se fuman su pitito fuera, otras veces deciden no venir a clases y se van a la plaza..."

LA PRECARIEDAD DEL ENTORNO SOCIAL Y LA DISFUNCIONALIDAD FAMILIAR

Los problemas de pobreza, dinámicas familiares alteradas, etc., afectan directamente la capacidad de los alumnos para el aprendizaje y la socialización en la vida de la escuela. Los comportamientos disociadores o implosivos del entorno se trasladan también al liceo.

“Aquí hay una disfuncionalidad familiar impresionante, viven con los abuelos, a veces viven con los primos, con los tíos y en casas distintas”.

“Entonces eso ha producido también mucha promiscuidad en términos no solamente de actitudes, de conductas, sino también en la cosa sexual”.

“Aquí ha habido bastantes embarazos precoces, e incluso encontramos una pareja de chiquillos teniendo relaciones en la sala de clases...”.

“Esto es cultura del medio porque de repente van, apedrean las casas. La otra vez hubo una pelea ahí al frente, una pelea en que incluso un hijo de una colega estuvo metido. Yo le dije ‘mire, su hijo tiene estas características, si usted quiere lo deja si no se lo lleva, pero de repente lo va a encontrar tapado con diarios ahí al frente’ porque es pendenciero como él solo, entonces se lo llevó”.

LAS DISPOSICIONES HACIA EL COMPROMISO

LA CONEXIÓN CON EL HOGAR: UNA FAMILIA QUE MOTIVA

El sentido común señala que los alumnos que logran altos rendimientos académicos provienen de domicilios u hogares que les han permitido adquirir los recursos para motivarse y orientarse a proyectos de vida y comprometerse en ellos.

“Yo creo que los alumnos que tienen los apoyos necesarios, que vienen de hogares bien constituidos...”.

Esta conexión con el hogar o la familia del alumno facilita la acción del colegio y permite una complementariedad de propósitos.

“Es fácil motivarlos y despertar aspiraciones en ellos; en cambio lo que predomina acá es una suerte de alumno carente”.

LA CONEXIÓN ENTRE PARES

Las relaciones y comunicaciones entre los pares aparece como un factor que permite desarrollar y fortalecer la motivación entre los alumnos. A pesar de la percepción de crisis interna y externa al colegio, los estudiantes tienen valores de que pueden ser movilizados para el compromiso personal y grupal con el aprendizaje.

“Entre ellos hay motivación, hay motivación entre ellos, hay alumnos que los va salvando el grupo, algunos reciben el apoyo de sus compañeros.

“Son solidarios, sí. En ese sentido se vive en una suerte de medianía pero en esa medianía se dan valores, se dan valores de solidaridad, de apoyo, de preocupación por el que está al lado, incluso alumnos que tienen problemas y se los llevan a vivir con ellos por un par de semanas, un par de días y así”.

LA PERSISTENCIA EN ESTAR EN EL COLEGIO

Aunque parezca contradictorio, los alumnos que el sentido común y la experiencia cotidiana definen como elementos negativos persisten en regresar al colegio, aún si para ello tienen que transgredir las normas del colegio.

“Esa es una cosa francamente increíble ¿ah?, o sea hay alumnos que de aquí no se quieren ir. ‘Oye, trae a tu apoderado’, y se van. ‘Señor, pero no lo echaron a este niño?’,

'pero si se fue', 'no, si está sentado en la sala de clases' lo que pasa es que subió por la reja, porque ellos son expertos en eso y han roto las rejas, entonces se meten, están los vidrios rotos, ya nos cansamos con los vidrios y se sientan en las salas".

A pesar de ser explícitamente expulsados temporalmente del colegio, los alumnos que persisten en regresar tienen una motivación para ello: el encuentro con los pares.

"Para estar con sus iguales porque se sienten muy integrados con su grupo, son con los que hacen las fechorías y son los mismos que están afuera con los que van a los estadios, pero yo diría que no es el interés por el estudio, ellos no tienen ninguna motivación de ese tipo".

Por ello, aún en el contexto de un vínculo y un sentido de pertenencia altamente deteriorado, los alumnos reconocen en el colegio algo que les atrae y satisface necesidades e intereses de su subjetividad.

"Porque aquí hacen vida social, aquí se relacionan, se sienten solos en sus casas si uno los deja afuera".

LA BÚSQUEDA DE CAMINOS HACIA EL COMPROMISO

LA PRIORIDAD EN LA ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL

Dado la realidad del entorno socio cultural del establecimiento, la proximidad del acceso al empleo e ingreso y las aptitudes o disposiciones vocacionales de los alumnos(as), los directivos se inclinan decididamente porque el colegio se especialice en educación técnico profesional.

“La enseñanza media científico humanista no es lo que el liceo debe ofrecer como alternativa educacional a la población escolar de este sector, porque si pensamos muy objetivamente, el apoderado que quiere que su hijo llegue a la universidad, hace los esfuerzos suficientes por promover a sus alumnos hacia colegios tradicionales, con mayor prestigio y con mayores medios...”.

Un elemento decisivo en esta posición se refiere, precisamente, a la posibilidad de que el estudiante visualice (vea, observe, tenga claridad) un proyecto de vida a la mano, posible y accesible para él o ella.

“La experiencia que tengo yo es que el alumno que llega a un Técnico profesional tiene muy claro a lo que va, entonces el tipo se puede comprometer más fácil con algo que ve próximo y concreto”.

Desde una opción concreta, visible, es más fácil movilizar las disposiciones subjetivas de motivación, encantamiento y deseo.

“Entonces, es fácil encantar a un cabro que llega con la intención de trabajar a corto plazo o a mediano plazo, y eso les crea otra mística, es fácil crear una mística en el alumno de técnico profesional porque si no son buenos tampoco se abren paso en el mercado laboral, entonces tienen que creerse el cuento, y se lo creen”.

LA RECOMPOSICIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

La asociatividad, la solidaridad, la cooperación, aparecen como valores y como prácticas que generan condiciones de apoyo mutuo, de motivación recíproca y de uso compartido de recursos educativos. La presencia de grupos de alumnos que expresan estos valo-

res y prácticas constituye un potencial a desarrollar en función de la recomposición de la comunidad escolar.

“Se mantienen por tiempo, uno ve en primer año, incluso en séptimo y octavo ve grupitos que ya están pasando de curso y van manteniéndose, uno los ve siendo amigos y presentando trabajos en común aún en cuarto medio”.

UNA ORIENTACIÓN HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROPIO APRENDIZAJE

La recomposición de la comunidad escolar pasa también por una ubicación y un rol distinto del profesor en esa comunidad. La creatividad, la proactividad, el desarrollo personal, debieran expresarse en una pedagogía que tienda a ubicar al alumno como constructor(a) de su propio aprendizaje.

“Qué es lo que debemos estimular? La creatividad, la proactividad, que el alumno sea constructor de su aprendizaje y que sea como independiente de su propio aprendizaje y gestor del mismo”.

Desde esta visión, el rol del profesor(a) en la comunidad demanda un compromiso personal y profesional.

“El profesor tiene que estimular eso y para eso tiene que ser creativo y comprometido con el aprendizaje”.

LA PROFUNDIZACIÓN DEL COMPROMISO (AUTO SELECCIÓN)

Uno de los factores primariamente asociados a la heterogeneidad de la población estudiantil y a la reproducción en el colegio de las conductas disociadoras o impositivas del entorno socio cultural se refiere a la selección o no selección de los alumnos al momento

de su ingreso al colegio. ¿Cómo articular la recomposición de la comunidad escolar con un proceso de auto selección de los alumnos y sus apoderados? Una respuesta posible remite al establecimiento de un compromiso formal entre el(la) apoderado(a) y el colegio, incluyendo el(la) alumno(a).

“Y la selección tiene que venir sola. Aquí nosotros no discriminamos a nadie, no tomamos examen de admisión, Nosotros lo que pedimos es el compromiso del apoderado porque el alumno puede cambiar en la medida que hay una familia que responda y que apoya la gestión de nosotros...”.

En esta conexión entre familia y escuela radica la fuerza del compromiso.

“Por supuesto, esta es una relación familia – colegio, esa es la línea que hay que seguir para cambiar involucrar a la familia y hacerlas conscientes del compromiso que adquieren al matricular a sus hijos en nuestro colegio”.

AMPLIACIÓN DEL CAMPO DE INTERESES DE LOS ESTUDIANTES

La conversación de directivos insiste en que la oferta educacional es el factor básico para estimular el compromiso del estudiante con el aprendizaje. De ahí su insistencia en que el colegio debe especializarse en educación técnico profesional. Desde este posicionamiento el colegio podría ampliar el campo de ofertas a los estudiantes en áreas que respondan a sus intereses y sus necesidades.

“Un colegio más cerca de sus necesidades e intereses y de sus posibilidades económicas... y que les provea las condiciones para que accedan al empleo y al ingreso y que, de ese modo, les ofrezca una visión más atractiva y mas cercana del mundo del trabajo y del esfuerzo y la motivación personal”.

LAS SUGERENCIAS PARA DESARROLLAR EL COMPROMISO

LA RECREACIÓN

La experiencia escolar tiene que resultar llamativa, integradora e interesante para los estudiantes. En este ámbito, la recreación juega un rol fundamental.

“Bueno, la oferta educacional primero. A nosotros nos ha demostrado el interés del alumno o de los apoderados que a los alumnos no les interesa del colegio el aspecto educacional, pero les interesa mucho su entorno social y recreativo, o sea, nosotros hacemos aquí un bingo y esta cosa se llena, se hace una fiesta y esto se llena, o sea, los niños están aquí”.

“Pero del punto de vista educacional que es lo que importa y lo que interesa porque en definitiva esta es una institución educacional no recreativa, es hacer una oferta distinta, que ellos tengan muy claro y visualicen para dónde va, de qué se trata esto”.

EL DESARROLLO PERSONAL

El desarrollo personal, el mejoramiento de la autoestima y auto concepto de los estudiantes es un aspecto crucial del aprendizaje y del compromiso de los estudiantes con el aprendizaje.

“Y otro aspecto que es muy importante trabajar en este establecimiento, es el tema de la autoestima, del autoconcepto, de la autovaloración, ellos se valoran muy poco, ellos tienen muy poca autoestima y creen muy poco en sus capacidades; cuando yo creo poco en mis capacidades no creo que soy capaz de enfrentar el currículo”.

INNOVACIÓN DE LAS CLASES

La innovación en las aulas, de modo de generar situaciones de aprendizajes nuevas y novedosas para los estudiantes, que les motiven y que activen sus intereses.

“Si no somos capaces de innovar y ofrecerles una situación distinta al alumno... tenerlo sentado así en la sala de clases y esperar que se callen para poder dictar nuestra clase, ya pasó ese tiempo”.

“Entramos a una sala de clases donde el alumno no está interesado en nuestro cuento, ¿de qué forma enganchamos con ellos?, ese es el problema”.

ACORTAR LA DISTANCIA ENTRE LOS PROFESORES Y LOS ALUMNOS

Las comunicaciones y las relaciones entre profesores y alumnos requieren reconstruirse de modo de acortar las distancias entre unos y otros.

“Entonces ese es el concepto que tiene el profesor de sí mismo: yo soy perfecto y los otros tienen que ser no perfectos pero por lo menos tratar de imitarme a mí, si esto es así; así tiene que ser y no puede ser de otra manera”.

PERSONAS DISPUESTAS AL CAMBIO

La comunidad escolar requiere de personas con gran disposición al cambio y la innovación.

“Entonces, aquí se necesita personas que estén dispuestas a asumir el currículum de forma diferente, de lo contrario van a perecer. Esta es una sentencia que –diría yo– se

está haciendo crítica para algunas personas que no pueden hacer clases”.

CREATIVIDAD: INGENIERO EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE

La actividad escolar requiere de innovación, creatividad y capacidad para generar respuestas y soluciones que propicien situaciones de aprendizaje para todos.

“Otra cosa que es claro, un profesor para enfrentar la educación hoy necesita ser creativo y generar todo un... debiera ser un verdadero ingeniero de situaciones de aprendizaje, idear situaciones de aprendizajes para la diversidad que maneja, pero para eso necesita sentarse a reflexionar y ser capaz de generar ese material, de generar esas ideas...”.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

La comunidad escolar requiere ser reconstruida desde sus bases en base a una intensa conversación interna que integre a todos los actores. Sobre todo, requiere construirse como una comunidad de aprendizaje a partir de situaciones concretas.

“Por eso yo les digo ‘más que hacer clases, reunámonos e intercambiamos experiencias, iniciemos situaciones concretas’”.

“Claro, puede ser también pero en realidad las horas de reflexión es para ver problemas específicos en el colegio de la jornada escolar completa, qué sé yo, cómo solucionamos el problema del almuerzo escolar, cómo vamos a solucionar el problema de los séptimos y octavos que hay un problema de relaciones, etc. Son cosas bien técnicas pero que no es fácil”.

RACIONALIZAR EL TRABAJO DE LOS PROFESORES(AS)

La carga de trabajo de los profesores y profesoras requiere ajustarse de modo que dispongan de condiciones básicas incorporarse más activamente a la comunidad escolar, incluyendo su vinculación y comunicación con los directivos del colegio.

“Usted va a la sala de profesores y encuentra a todos los profesores agachados revisando trabajos, revisando pruebas, haciendo cualquier cosa, o sea, para reunirse hay que pedirles por favor “deténganse y vamos a atender esta situación ahora en este momento”.

UNA ESCUELA PARA PADRES

Los padres son parte del proceso de aprendizaje y pueden desarrollar un rol crucial en la experiencia escolar de sus hijos e hijas.

“No tenemos escuela para padres, el orientador trabaja con algunos pero en forma muy asistemática, pero estamos trabajando con los apoderados más problemáticos. Yo me reúno con el Centro de Padres y con las subdirectivas, una vez al mes, justamente para pedirles ayuda y que nos vengan a colaborar en las horas de recreo, pero el apoderado es...”.

CAMBIAR LA OFERTA EDUCACIONAL

La oferta educacional debe ajustarse a los intereses, expectativas y posibilidades de formación escolar, de modo que efectivamente posibilite el desarrollo de proyectos de vida viables para los estudiantes locales.

“Yo creo que por eso mismo en nuestra realidad, mientras no se cambie la oferta educacional y los chiquillos no se-

pan claramente para dónde van aquí, vamos a ir perdiendo más alumnos”.

MEJORAR LA IMAGEN INSTITUCIONAL

El colegio requiere reconstruir su imagen corporativa o institucional en la comunidad local y lograr que la comunidad escolar se identifique con ella y desarrolle un fuerte sentido de pertenencia.

“Entonces ahora hemos intentado, entre comillas, cambiar un poco esa imagen pero con los apoderados. ‘¿Usted quiere que su hijo...?, ¿lo encomienda y confía en el colegio?, ¿y usted quiere que en el colegio no hayan peleas ni que hayan dramas? Pero para eso nos tiene que ayudar”.

FINANCIAMIENTO COMPARTIDO Y PARTICIPACIÓN DEL APODERADO

El aporte financiero de los padres y apoderados está íntimamente asociado a las disposiciones de participación y compromiso de los padres y apoderados con sus hijos e hijas y su aprendizaje.

“Yo soy un convencido que cuando yo no participo en algo ni aporto en algo, no me comprometo, y cuando el apoderado es llamado a reuniones, es llamado y es considerado y, además, hace un aporte, él se siente muy participe del cuento y vamos a tener mucho más respaldo de las medidas que podamos tomar porque ellos no se sienten comprometidos”.

ESTUDIANTES

LAS PERCEPCIONES DE LA SITUACIÓN DE CRISIS

El discurso de los estudiantes establece una separación radical entre 'buenos' y 'malos' estudiantes. Esta distinción presenta tanto una connotación de rendimiento académico, cuanto una connotación moral y comunitaria: los malos constituyen una amenaza para los buenos.

Esta tensión entre buenos y malos se expresa también en las relaciones y en las comunicaciones al interior del establecimiento. El orden institucional se encuentra alterado severamente, en la comunidad estudiantil operan grupos informales (pandillas) que transgreden permanentemente las normas del colegio, también operan individuos con capacidad para interrumpir el desarrollo normal de las actividades, etc. Los elementos disruptores impiden que los elementos integrados puedan estudiar en condiciones de normalidad.

"Es que aquí no hay tanta gente de todos los niveles, de repente vienen a puro molestar y no hacen nada de sus estudios".

La comunidad aparece fraccionada. En ella operan grupos formados en torno a liderazgos informales que influyen en los comportamientos grupales.

"Hay uno como que cree que es el líder y los otros por monos van tras él... yo soy el más bacán, yo mando aquí".

"En mi curso los hombres no entran a clases y ningún profesor quiere hacernos clases".

La influencia de los elementos percibidos como perturbadores es manifiesta.

"... porque es como el que manda más, entonces se ponen desordenados e igual por eso influye en los otros que igual quieren estudiar y no estudian".

y afectan el proceso escolar, bajando el nivel de la educación.

"... porque los profesores pasan la materia y los que no quieren estudiar vienen y dicen 'ay, no entendí' y los profesores tienen que explicar, explicar y explicar e igual no entienden con eso, entonces por eso baja el nivel de educación".

Ello marca una alternativa radical: estudiar o flojear. Un camino que conduce al logro. Otro camino que conduce al fracaso.

"Claro, estudiar o flojear, yo creo que hay cantidad de hombres y mujeres que igual se la han podido y quieren seguir adelante".

En la percepción del grupo de estudiantes, el colegio ha permitido el ingreso de elementos indeseables.

"Yo creo que el liceo ha cometido un error, los directivos, al ser un colegio abierto como se dice –yo no quiero discriminar a nadie– pero han dejado que al liceo lleguen, ¡puchas!, alumnos que no valen la pena por decirlo así y hacen puro desorden...".

Con efectos negativos para los estudiantes que sí quieren estudiar.

"... y eso influye en la educación para todos los que realmente queremos estudiar".

La distinción ya no se refiere a los rendimientos académicos ni a la disposición al aprendizaje. Ahora se expresa como una distinción moral entre 'buenos' y 'malos'.

"Al liceo está entrando mucha gente mala... como que denigran al liceo, lo tiran para abajo..."

Por ello, el colegio tiene también la responsabilidad moral de seleccionar a los elementos que ingresan.

"yo creo que la dirección debería ir filtrando a la gente que venga"

Junto al mecanismo de selección, el discurso reivindica el mecanismo de expulsión. La crítica a la dirección se orienta a cuestionar disposición a 'dar una nueva oportunidad'.

"Lo que pasa es que aquí, por ser, si cualquiera que venga cometiendo errores, dicen le vamos a dar otra oportunidad, empiezan a rayar y, claro, si ellos rayan por qué yo no rayo"

De fondo, el discurso estudiantil se presenta como una constatación y una demanda: imponer disciplina.

"'En realidad aquí falta mano dura'. Entonces yo creo que aquí falta mano dura, porque si no todos tienen derecho y todos hacen lo que quieren porque no tienen una sanción"

La imagen de la 'mano dura' se juega entonces contra la imagen de la 'mano blanda' o permisiva, que brinda nuevas oportunidades y, con ello, se hace cómplice de la situación imperante.

"Aquí les dan una oportunidad y más embarran a los demás"

“Aquí en el liceo, por ejemplo, mandan una citación para el apoderado, ya, se la pasan al niño y el niño no vuelve con el apoderado e igual lo permiten entrar, después lo expulsan, y después vuelve”.

Esta supuesta permisividad del colegio ha implicado la formación de grupos informales o bandas de estudiantes que alteran la convivencia comunitaria.

“Porque raya, porque pelea. Y cómo no lo van a expulsar siendo que uno mira y viene al liceo a puro molestar, pasa en su sala, pasa en la sala del lado, pasa por cada curso a puro molestar, y tiene un grupito que por aquí hay unos rayones que son de los ‘Frecuentes’, y ese grupito está en contra de los ‘Brocas’ que es otro grupito más, como adversarios”.

En estos grupos participan hombres y mujeres.

“Hay mujeres que son medias ‘matonas’, que miran reajo... y lo primero que dicen ellas son garabatos, o sea, no hablan, es puro garabato...!”

Persiste la imagen de que los alumnos(as) que no se insertan al orden afectan gravemente la imagen del colegio (embarran, ensucian).

“A esas niñas no las expulsan, porque dicen ‘Les vamos a dar otra oportunidad’ pero ya se las han dado y ellas siguen ensuciando más al colegio”.

La mayoría de los miembros de la comunidad estudiantil guarda silencio (complicidad).

“El que hace algo aquí, todo lo tapan, entonces ¿cómo se va a hacer algo?”.

Y al final son todos afectados.

"No hay ni baños, están todos rayados por los frecuentes, está todo hecho tira".

Por ello, una y otra vez vuelve la justificación y la demanda de la 'mano dura', radicalmente reivindicada en su ausencia.

"Cómo quieren que uno esté en el colegio si no hay una mano dura. Y nadie dice nada".

En una solución radical, el colegio tiene el deber moral de filtrar o seleccionar.

"El colegio era mejor y ha ido empeorando... yo creo que es necesario la mano dura... aquí les pueden dar miles de oportunidades a los alumnos que no se la merecen... que vienen a puro leer perjudican la enseñanza de los alumnos que realmente quieren estudiar".

LAS CAUSAS DE LA FALLA EN EL COMPROMISO

El problema básico en el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje remite a las disposiciones subjetivas de los alumnos: motivación, interés, entusiasmo. En ello radica también el factor clave, el componente a activar en cualquiera actividad orientada a incrementar dicho compromiso.

A su vez, las disposiciones subjetivas se vinculan directamente con la capacidad de percepción o de visualización de los alumnos(as) respecto de su futuro. Esta claridad presenta dos elementos principales: por un lado, la imagen de 'llegar a ser alguien' en la vida y, por otro lado, la conexión que ello tiene con el presente y con la educación como medio para lograrlo.

En la percepción de los estudiantes, disponer o no de esta claridad depende directamente de los padres y, en general, de las figuras de autoridad (profesores, directivos del colegio), a través de dos elementos que son considerados fundamentales: disciplina y motivación. El discurso del grupo de alumnos(as) pone un fuerte énfasis en ambos elementos. Ello es lo que ha fallado o está fallando respecto de un gran número de miembros de la comunidad estudiantil.

Por ello, cuando la conversación grupal de los estudiantes se dirige a identificar las causas que están detrás del no compromiso de los estudiantes con el aprendizaje, se descentra de sí misma para hablar de los otros, de los estudiantes en falla, aquellos (as) que no 'saben lo que quieren y asisten a la escuela por pura imposición.

"No tienen idea de lo que quieren".

"Yo creo que pasa porque no tienen idea lo que quieren ser, vienen a la escuela por sus papás obligados, no tienen entusiasmo ni nada".

Una vez que están en la escuela (una vez satisfecha parcialmente la condición de disciplina), la condición de motivación aparece inmediatamente asociada con la figura del profesor(a).

"También depende de la motivación que dan los profesores, empezando de la básica...".

Y la motivación que provea la familia

"También es fundamental la familia, los papás siempre tienen que motivar a los hijos a superarse y a ser alguien más".

En la conversación de los(las) estudiantes, las disposiciones hacia la disciplina y la motivación se forman en la infancia, en el hogar

y en la escuela. Más tarde ya es difícil modificar las disposiciones adquiridas.

“El principio, el génesis... los valores de chico, porque si no cuando grande ya están muy... es difícil de cambiar”.

“Yo creo que viene de las raíces”.

“Uno cuando chico se le enseñan hábitos de estudio y ahora yo creo que se está perdiendo ya, en la media ya nadie estudia, se pierde”.

Luego, en la percepción del grupo de estudiantes ha fallado la familia, los profesores y el colegio. De fondo, ha fallado la socialización primaria de los niños y niñas que ahora son adolescentes y jóvenes.

LAS DISPOSICIONES HACIA EL COMPROMISO

La conversación grupal se abre con una afirmación de un proyecto de vida con una orientación clara: llegar a ser profesional. No obstante, la claridad respecto del deseo se transforma en ambigüedad en el plano de la concreción del mismo (¿arquitecto o ingeniero en informática?).

“Mi sueño siempre había sido ser arquitecto, pero siento que la arquitectura ya está siendo muy copada... entonces ahora me interesa la ingeniería en informática, que es como la herramienta del mañana”.

Esta misma claridad respecto de lo que se quiere aparece como una condición (un deber) para el compromiso del alumno con el aprendizaje.

“Cada compañero debe tener su objetivo listo ya, si él quiere ser algo en el mañana, uno mismo tiene que tener el compromiso con el estudio para superarse o si no va a ser nada”.

De fondo, el proyecto de vida se funda en el deseo de “llegar a ser alguien”.

“Hay que superarse para ser alguien”.

A su vez, para llegar a ser alguien, es necesaria una combinación de disciplina (obligación) y de motivación (entusiasmo). Sin embargo, el discurso describe un proceso: al comienzo los padres obligan a ir al colegio, luego tiene que ser una decisión y una motivación personal. El sujeto se construye en el proceso.

“Son los papás los que lo obligan a uno a venir al colegio”.

“Pienso que igual tiene que existir un entusiasmo propio porque tiene que tener ganas de realizarse y ser alguien en la vida...”.

Llegar a ser alguien en la vida (futuro) desde la situación de pobreza presente.

“Porque uno en una situación socio-económica pobre siempre va a querer aspirar a más...”.

Y el colegio, precisamente, es el medio para ‘llegar a ser alguien’. Por ello también, el colegio requiere de la ecuación entre disciplina y motivación (deseo).

“Entonces yo pienso que cuando uno viene al colegio, viene a estudiar así de repente un poco como por obligación, qué sé yo, por inercia, levantarse todos los días en la mañana,

pero también tiene que ser un poco el entusiasmo propio y de aspiraciones a ser alguien”.

Sin embargo, persiste la percepción de que el orden tiene que ser impuesto.

“Tener una ayuda que le obliguen a uno, que le enseñen”.

Pero orientado a ‘llegar a ser alguien’.

“Depende del anhelo de ser alguien en la vida”.

El deseo, las expectativas, las motivaciones son el factor que hace la diferencia entre orientarse a algún lugar (realizar un proyecto de vida) o perder el camino (vagar).

“Yo creo que como de buscar caminos, de qué quiero ser en la vida, si quiero ser un vago, quiero alguien grande, eso, y de ahí uno va viendo sus expectativas”.

La conversación discute y niega un sentido común que puede ser considerado como un factor importante en esta diferencia.

“Yo no sé en realidad de qué dependerá, pero se estigmatiza mucho que depende de la clase socio-económica a la que uno pertenece... se estigmatiza siempre que si uno es pobre va a quedar siempre pobre. Hay que cambiar esa mentalidad”.

Sin embargo, este juicio queda en el campo de lo discutible, de lo debatible.

“Yo soy pobre y cuesta cambiar la realidad y salir adelante estudiando”.

El camino de salida a la pobreza, la posibilidad de llegar a ser alguien, de construir un proyecto de vida, etc., queda entonces en el plano individual, de las disposiciones personales (el que quiere puede).

“Yo creo que con un poco de ambición. Si uno tiene ideales para salir adelante yo creo que eso lo lleva a estudiar, o sea, por difícil que sea”.

Y la educación es el camino para lograr las metas personales.

“Yo creo que la educación es como la más difícil pero a la vez la más exacta (ruta) para poder llegar a tener lo que uno quiere y lo que uno anhela”.

LA BÚSQUEDA DE CAMINOS PARA EL COMPROMISO

La conversación estudiantil se vuelve sobre la búsqueda de una salida, que permita recuperar un sentido de colegio o de comunidad. La salida se encuentra en el plano de la subjetividad: deseo, motivación, estímulo, incentivo.

La salida pasa por la motivación de los estudiantes.

“Incentivar no más, o sea hacer más talleres de algo que les interese a ellos, cosa que tengan una motivación para venir a la escuela, no solamente a rayar”.

Ofrecerles actividades capaces de involucrarlos activamente bajo condiciones de orden y disciplina rigurosa.

“En el otro liceo donde yo iba teníamos una banda y nos quedábamos ensayando horas extras... y si nos sacábamos malas notas en matemática o castellano teníamos que renunciar”.

Del mismo modo, los alumnos proponen la recuperación de los talleres, con el respaldo activo del colegio.

“Es que lo que pasa es que los sábado están los talleres de teatro, al principio de año funcionó todo muy bien pero ahora el teatro ya no está, no hay profesores...”.

Sin embargo, la fractura radical de la comunidad estudiantil (buenos y malos) demanda aislar a los elementos disruptores en un taller especial para ellos (ellas).

“Yo creo que una sala en que los acepten a todos ellos y que alguien que sea bien mano dura, bien exigente, ya ‘tú hace tal tarea, tú, tú, tú’”.

De todos modos, esta discriminación y separación se justifica en relación a los intereses de los mismos estudiantes disruptores.

“Así van a tener más apoyo y más motivación para estudiar, porque quieren que ellos se superen, mejor puh, porque si los llevan después de la mano dura, los llevan a su sala, ahí van a ponerse más las pilas”.

SUGERENCIAS PARA EL COMPROMISO

MODIFICACIÓN DE LAS IMÁGENES DE LA JORNADA ÚNICA.

La conversación grupal sugiere una revisión de la jornada única. Los sentidos comunes asociados a esta la asocian a imágenes de cansancio, de agotamiento, de estrés, tanto de los propios alumnos(as) como de profesores(as).

"No es buena, yo pienso que a nivel de alumno es súper estresante, nosotros terminamos súper cansados..."

"Llegan los profes así, súper cansados, estresados, dicen que ya no pueden más, que ya no pueden con la jornada".

Por ello, la percepción del grupo la define como una medida contra ellos y contra los profesores(as).

"yo creo que ha sido súper en contra de alumnos y profesores".

No obstante, la jornada única podría tener un sentido distinto si su imagen estuviera asociada a distracción, a relajamiento, al deseo: frente al cansancio y el estrés, la distracción.

"Ahí creo que deberían hacer talleres, que uno se distraiga".

MEJORAR LA INFRAESTRUCTURA Y EL EQUIPAMIENTO DEL COLEGIO

Sin embargo, la posibilidad de los talleres colisiona con la experiencia y el sentido común del grupo: no hay medios para hacerlo.

"Porque no hay materiales artísticos, ahí en la biblioteca hay como tres guitarras, no hay más. Entonces no motivan nada".

Y si no hay materiales, no hay orden ni disciplina.

"No hay materiales y falta mano dura, las dos cosas".

Sin talleres, cansados, están expuestos al aburrimiento.

"Yo misma me aburro y me voy pa mi casa".

El estrés de los profesores se transmite a los alumnos.

“Es que el estrés de los profesores lo transmiten a los alumnos”.

MODIFICAR LAS RELACIONES CON LOS PROFESORES(AS)

La conversación escolar reclama una relación y comunicación distinta con los profesores(as). El sentido común rechaza las imágenes de burla, de violencia física o psicológica, la ausencia de respeto.

“Hay un profesor de mi curso al que nadie entiende nada y el dice ‘pregúntenme’ y cuando uno le pregunta dice ‘¿pero usted es tonto que no entiende?’”.

“Se burla, mi curso sabe más matemática que todos los demás séptimo...”.

“Y hay profesores que pegan, la señorita X llega y tira”.

QUE LAS CLASES SEAN MÁS DINÁMICAS

Una demanda básica, que interpela directamente a los profesores y profesoras, se refiere a la calidad y dinamismo de las clases.

“Más dinámicas, sí, al final el profesor habla y uno no presta atención y al otro día dice: prueba, o sea uno no presta tanto, tanto, atención...”.

REVISAR LAS DINÁMICAS DE TRABAJO EN GRUPO

El trabajo grupal puede ser también una posibilidad de diferenciación entre estudiantes porque unos se comprometen y otros no. La demanda es, entonces, de revisar y reorganizar las dinámicas de trabajo en grupo.

“En mi caso, no sé si yo trabajar en grupo sea bueno porque, puchas, se da siempre que sólo trabajan algunos...”.

FORTALECER AL CENTRO DE ALUMNOS

El Centro de Alumnos, en tanto organización propia de los estudiantes, requiere ser fortalecida y desarrollada con el apoyo del colegio.

“Que tuvieran radio”.

“Que tengan el apoyo del colegio”.

“Que los apoye el Centro de Padres”.

“El Centro de Alumnos sí es movido pero yo siento que igual falta”.

PROMOVER LA CULTURA Y EL DEPORTE

Finalmente, la demanda estudiantil de cultura y deporte.

“Más de cultura porque es más deportiva”.

PROFESORES Y PROFESORAS

LA SITUACIÓN DE CRISIS

LAS PÉRDIDAS: AUTORIDAD, PRESTIGIO, DISCIPLINA

La conversación remite a una situación de crisis percibida principalmente en las pérdidas respecto del pasado. Una de sus manifestaciones es la pérdida de autoridad del profesor.

“Es que ahí nosotros como docentes tenemos muchas amarras que antiguamente no las había, nosotros como docen-

tes en el aula éramos autoridad, nosotros expulsábamos un alumno y el alumno fuera”.

La pérdida de prestigio de la educación media.

“...no como antes que el cuarto medio tenía su valor, tenía su prestigio, la persona que tenía su cuarto medio era una persona valorada en la sociedad, mientras hoy en día el cuarto medio no vale nada”.

La pérdida de la disciplina en la comunidad escolar, producto de regulaciones de la autoridad educacional, aún en condiciones de agresión o violencia contra profesores(as).

“Hoy día expulsamos a un alumno y el alumno y en 15 minutos llega el inspector y tiene que entrar al alumno, no se pueden suspender alumnos, no se pueden expulsar alumnos, alumnos que nos agraden, alumnos que nos encaran, alumnos que nos dicen insultos, groserías, y tenemos que tenerlos ahí”.

LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES INCORRECTAS

A esta crisis concurren también las decisiones políticas educacionales incorrectas tomadas por la autoridad.

“Entonces pedimos medidas y no se puede, ¿por qué?, porque hay políticas educacionales, hay decretos, alumnos que llegan atrasados hay que recibirlos porque si los mandamos para la casa y en el trayecto a la casa sufren un accidente es responsabilidad absoluta del Director, entonces hay que recibirlos”.

“Si aquí lo único que le interesa a la Directora es que todos pasen. ¿por qué?, porque el colegio aparece como un buen liceo, de excelencia porque todos están pasando, y eso es falso”.

LA RUPTURA DE UN VÍNCULO TRADICIONAL

La pérdida de autoridad, de prestigio, de influencia y de respaldo institucional se expresa en una precariedad de la relación con los estudiantes. Desde la perspectiva docente, se trata de una ambigüedad profunda en las nociones de derechos y deberes imperante en la comunidad escolar.

“Eso los chicos lo van sabiendo y entonces ‘¿qué me vai a hacer?’ dicen los cabros, así me dicen a mí ‘¿qué me vai a hacer?’. Hoy día mismo se fugó uno, un alumno de segundo medio, entonces él me dijo ‘¡qué!, ¿te vai a parar?, ¿vai a pelear conmigo? porque él sabe que yo no le... o sea, pegarle no puedo, de partida me significa exoneración inmediata, él sabe, sabe que no puede ir expulsado, sabe que no puede ir suspendido”.

Finalmente, lo que se ha perdido es una cualidad de una relación tradicional en que la autoridad del profesor (maestro) era respetada y amada por el alumno (discípulo).

“No se da la relación discípulo – maestro. Usted sabe que el discípulo respeta, ama, quiere al maestro, pero no están ni ahí con el profesor. Aquí se han hecho cada lesera con profesores, con profesoras, las profesoras han salido llorando de la sala de clases, a profesoras les han robado sus cosas, les han abierto sus carteras”.

LAS CAUSAS DE LA FALLA EN EL COMPROMISO

EL DETERIORO DE LAS CONDICIONES SOCIO CULTURALES LOCALES

La conversación sobre las causas de la falla en el compromiso del estudiante con el aprendizaje remiten a múltiples factores, estrechamente asociados con las condiciones socio culturales locales, así como también con las transformaciones de la sociedad chilena.

Los padres salen a trabajar y los niños deambulan por las calles.

“Lamentablemente en nuestro país hoy en día en las poblaciones, y no tan solo en las poblaciones periféricas sino que en poblaciones, digamos, en los matrimonios en que ambos son profesionales salen a trabajar y el chico se viene abajo en el rendimiento. Y aquí igual, también pues, ambos trabajan, los chicos quedan solos, deambulan en las calles”.

En los hogares predominan dinámicas familiares caracterizadas por prácticas subjetivo culturales disociadoras e implosivas: violencia, alcoholismo, drogadicción.

“El papá la golpea a ella, golpea al niño cuando se embriaga, es un alcohólico, analfabeto, y qué sé yo, ella varias veces se han arrancado, aquí los mismos carabineros del retén que tenemos aquí la protegen, le han ofrecido a ella de cargarlo con drogas –no sé si me entienden– para que esté preso un buen tiempo, y ella les ha dicho que no porque es su marido, qué sé yo, etc. etc. Entonces esas vivencias, golpes, la puerta la tiene rayada con hoyos con cuchillos, los ladrillos igual cosa, picoteados por la cuchilla, cuando él se embriaga y empieza actitudes violentas”.

LOS MODELOS DE LOS PADRES

De fondo, las generaciones jóvenes no tienen incentivos para estudiar. Los modelos socio culturales ofrecidos por sus padres no constituyen un estímulo que les permita valorar el estudio como un camino biográfico de salida.

"El problema es que acá los chiquillos no tienen incentivos para estudiar, o sea, por ejemplo muchas veces son hijos de padres drogadictos, su parámetro para pensar en el futuro es pero parámetro..."

En los cursos básicos los padres suelen acompañar a sus hijos en la experiencia escolar (se preocupan de sus hijos o hijas).

"... porque ellos ven que su papá y su mamá ahí no más, o sea, no hay un empuje, aquí nosotros lo podemos apreciar, por ejemplo, los niños de primero a sexto básico las mamás de repente se preocupan de los chiquillos, vienen a la escuela, los apoyan y todo, también ese es otro factor"

LA DIFICULTAD EN LA COMUNICACIÓN FAMILIAR: LA RUPTURA DE LA ADOLESCENCIA

El discurso de los profesores(as) asume que en la adolescencia (educación media) los padres abandonan a sus hijos por carecer de preocupación por ellos. Sin embargo, ello podría también ser entendido como una dificultad o imposibilidad de comunicación con sus hijos en una fase de su desarrollo de cambios acelerados, careciendo de los medios para desarrollar una comunicación afectiva y normativa.

"Después de séptimo para arriba al chiquillo como que lo largan, entonces ya no hay una preocupación, uno ve como profesora jefe, ellos ya no vienen a las reuniones de apode-

rados, o sea, como esa parte es un punto, un factor que hace que los chiquillos se desbanden y de ahí empieza que ya no se motivan, porque claro, ellos no tienen una preocupación”.

UN FACTOR CRUCIAL: LA AUSENCIA DE MOTIVACIÓN

Sin embargo, el factor fundamental en la falla del compromiso es la desmotivación del alumno. Y ello tiene profundas raíces ambientales.

“Todas esas cosas se reducen a que el chiquillo no le halla gracia al estudio porque para ellos todo les aburre, todo es fome”.

En este contexto, también los profesores(as) están bajo riesgo de desmotivación.

“Yo a veces me iba desmotivada y yo decía ‘pero cómo, yo tan fome estaré como profesora que no los motivo’, yo soy de una asignatura que es entretenida, tecnología, no es ni siquiera matemática, castellano, a los que ya los chiquillos son un poquito más reacios y resulta que yo decía ‘no los motivo, pero cómo’”.

Precisamente, el carácter local de la desmotivación se hace visible en la comparación con otro establecimiento.

“Pero resulta que yo llegaba al otro colegio, a un segundo medio igual, de la misma edad, todo, y los chiquillos me tenían el trabajo filmado con un video, y era lo mismo, o sea, yo inclusive hacía más esfuerzo porque trataba de motivarlos, de decirles ‘miren chiquillos fíjense que allá hacen tal cosa y lo hacen acá’, dando ideas, pero ello no, todo es fome, fome, fome, no los motiva”.

LA DESMOTIVACIÓN DE LOS PROFESORES

Este reconocimiento radical de la motivación como factor crucial del aprendizaje (tanto de los alumnos como de los profesores) lleva a una interrogante también radical respecto del sentido de continuar haciendo esfuerzo por educar a estos estudiantes.

“Pero no crea porque nosotros por ejemplo estábamos en un programa que es Escuela para Todos, con los primeros medios y a nosotros se nos entregó material porque es un proyecto que ganó el colegio, llegó material, yo he llevado un despliegue de material al curso, y de repente yo los miraba y decía “¿valdrá la pena darle a los chiquillos?”.

En este punto, la desmotivación traduce en prácticas subjetivo culturales disociadoras e implosivas (auto destructivas).

“Porque rompían por ejemplo las cartulinas y no estaban así como atentos al trabajo. Entonces yo decía “valdrá la pena darle a estos chiquillos? que vienen a romper”, bueno, yo decía: que se pueda lograr lo máximo con los que puedan trabajar”.

LOS ALUMNOS QUE LOGRAN SALIR ADELANTE

Queda entonces el recurso a los otros, los que ‘valen la pena’, los que hacen la diferencia.

“Natural que no todos son así, también tenemos chiquillos que se escapan a eso y lamentablemente son los chiquillos se nos van, se nos van porque ellos ven que los demás compañeros molestan, los molestan a ellos y, bueno, ese es otro factor que influye también, la disciplina. Lamentablemente aquí en el colegio esa parte no la hemos podido manejar”.

LAS DISPOSICIONES HACIA EL COMPROMISO

LOS ALUMNOS QUE LOGRAN SALIR ADELANTE (A PESAR DE TODO)

La capacidad del medio ambiente local para influir negativamente sobre el compromiso del estudiante con el aprendizaje también presenta importantes excepciones. A pesar de las difíciles experiencias a las que están expuestos, algunos alumnos(as) logran salir adelante.

"Sí que también hay alumnos que tienen dramas y que le ponen empeño de estudiar y hacer cosas, hay niños, que inclusive los hemos sacado adelante muchas veces con todos sus dramas pero como ponen empeño...".

Ello incluye a niños con problemas de aprendizaje.

"... como otros que les cuesta también, que presentan características de niños limitrofes, a esos también los sacamos adelante, tenemos que sacarlos adelante, no podemos dejarlos tirados en el camino".

LAS DISPOSICIONES DE LOS PROFESORES(AS)

Esta capacidad de los alumnos para 'salir adelante' activa también las disposiciones de los profesores(as) para buscar caminos de salida, es decir, encontrar soluciones a los problemas escolares. En este sentido, la angustia de los profesores aparece asociada al deseo de cambio y transformación en la experiencia escolar.

"Entonces, yo a veces me voy angustiado, me voy angustiado, me gustaría hacer hartas cosas acá con los chicos, hacer preuniversitarios, qué sé yo, hacer preparación fuerte".

“Incluso yo en cuarto medio cuando tengo alumnos buenos, yo les paso materias universitarias, les meto integrales, les meto cálculo superior, límites, derivadas, continuidad, incluso todos los que han quedado en la universidad o en instituto han sido ellos, los del liceo A 33, los únicos que en la clase han dominado el tema, ellos han ayudado a sus demás compañeros a explicarles como son esas materias”.

LA POSIBILIDAD DE LA RACIONALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Sin embargo, también se requiere que el colegio provea mejores medios para hacer la tarea docente. Ello incluye también que la racionalidad y la capacidad de planificación de la institución opere plenamente (si hay pizarra acrílica tiene que haber plumones).

“Pero cuando de repente no tengo los materiales, no tengo...por ejemplo cuento con pizarra acrílica pero no tenemos plumones, no hay tinta. Entonces pasan un plumón, un plumón, pero ese plumón dura cuánto y después se acabó pues y no hay otro plumón, no hay tinta”.

LOS EGRESADOS: LA POSIBILIDAD DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE PARES

Entre los elementos que permiten visualizar las posibilidades de cambio están los propios alumnos ya egresados del colegio. Estos constituyen un testimonio de que es posible salir del medio local, ir a la universidad, hacer un proyecto de vida.

“Aquí al frente no más, aquí al frente, dos niñas en la universidad, niñas que estaban en cuarto año, ingeniería civil, y aquí al frente no más, cruzando la calle, del sector, buenas notas, quedó en la universidad, excelente puntaje. Entonces hemos tenido... tenemos buenos elementos que han

salido de acá. Yo mismo en la institución donde trabajo tengo un lolo que salió de acá que es profesor de computación, enseña computación, incluso nos ha capacitado a nosotros los docentes allá y salió de acá”.

LA VISIBILIDAD DE LOS PROYECTOS DE VIDA

La posibilidad de proyectos de vida viables se presenta, entonces, a la mano, inmediatamente disponible, incluso bajo la forma de proyecto. ..

“Hay unos chiquillos buenos, por ejemplo ahora justamente estamos trabajando en un proyecto con un niño que está haciendo su tesis para veterinaria, y viene acá, nos pide que nosotros participemos en su proyecto. Hay chiquillos buenos, si hay chiquillos buenos pero de repente se van porque ven que... claro, los profesores de repente tenemos un poco que bajar el nivel de exigencia porque son muchos los que van mal, entonces también perjudicamos a esos chicos que son buenos y que quieren más, quieren aprender”.

LA BÚSQUEDA DE CAMINOS PARA EL COMPROMISO

UNA ECUACIÓN ENTRE FUNCIÓN SOCIAL Y FUNCIÓN DE PROYECTO DE VIDA

En la conversación de los profesores(as) el colegio tiene actualmente una función social que no le permite asumir una función de proyección al futuro, es decir, operar bajo el principio de proyectos de vida.

Sin embargo, el colegio debe combinar la realización de su función social con un decidido rol de proyección al futuro.

“No estamos cumpliendo un rol de proyección hacia un futuro de estudios superiores, sino que estamos cumpliendo como una función social, estamos como cuidando niños que en la calle están expuestos a la droga, a todas estas cosas que están afectando a la sociedad actual”.

EL CARÁCTER SISTÉMICO DEL CAMBIO: LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD

Los profesores están disponibles para asumir este rol proyectivo del colegio. Sin embargo, ello presenta también una dimensión sistémica, involucra al conjunto de la comunidad escolar, requiere de una identidad colectiva.

“Yo veo que el profesor puede llegar con todas las ganas de hacer una clase que la estuvo pensando, que la vio, pero en el transcurso de las horas se va desperfilando todo ese deseo de que los chiquillo hagan algo productivo. ‘Entonces yo ahí creo que es necesario desarrollar una identidad de colegio, como un todo’”.

CONSTITUIRSE EN COLEGIO POLIVALENTE: MÁS CERCA DE LA GENTE

En esta búsqueda de una identidad escolar para el colegio, un cambio posible sería que éste se transformara en polivalente. Ello lo acercaría a los intereses y las motivaciones más próximas y cercanas de los alumnos(as).

“Quizá se podría revertir lo motivacional en cuanto al aprendizaje si este colegio fuera polivalente, entregara alguna carrera algún oficio, los chicos salieran de electricistas, de albañiles, de carpinteros, que salieran sabiendo algo manual...”.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA RUTINA

También es necesaria una profunda innovación y transformación de las rutinas del colegio.

“Hace poco una colega hizo una suerte de obra teatral, algo parecido, en que se hizo una suerte un de paseo por la historia, los cabros consiguieron unos trajes de Nerón, de... se entusiasmaron en el asunto, se notó eso, lo vivieron...”.

Ello cautiva la atención de los alumnos(as).

“Todos los chicos que estaban viendo el espectáculo estaban callados, viendo con gran atención. Mientras que cuando se han hecho otros actos, el bullicio, nadie quiere escuchar nada, todos desordenados, pero en esa oportunidad al ver a sus compañeros disfrazados, soldados romanos, qué sé yo, ahí cambió la cosa”.

LA ACTUALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LOS PROFESORES

La conversación también se hace cargo del hecho de que los profesores tienen una responsabilidad directa y a la mano en la motivación de los estudiantes. Tal vez los profesores son demasiado tradicionales.

“Pero también yo pienso que no podemos desconocer que a lo mejor los chiquillos no se motivan con nosotros los profes, que a lo mejor ellos quieren cosas, no sé pues, cosas con más adelantos, más modernas”.

LA ACTUALIZACIÓN DE LOS RECURSOS

Y operan con recursos escasos o anticuados

“Nosotros de repente hacemos cosas con los medios que tenemos, porque tampoco tenemos tantos medios como para... por ejemplo yo le digo, en el otro colegio tenemos un televisor y un video que lo trasladamos, en cada piso hay uno, o sea, allá yo me siento como rica, con hartos medios porque yo llevo el video y paso, aquí no, porque nosotros aquí, por ejemplo si vamos a pasar un video, en la biblioteca de repente no se puede, está ocupada, no hay lugar, o sea, aquí nos encontramos con muchas dificultades”.

HACERSE CARGO DEL PRESENTE

De fondo, también los profesores(as) están en riesgo de ser anticuados y obsoletos.

“Yo pienso que también tenemos que ser realistas y hay muchos profesores que estamos todavía como antaño, o sea, no está la cosa muy dinámica”.

LAS SUGERENCIAS PARA EL COMPROMISO

UNA COMUNIDAD ABIERTA DE PARES

La presencia de ex alumnos que han logrado articular proyectos de vida que se han traducido en el aprendizaje de oficios o profesiones parece sugerir la posibilidad de una comunidad de aprendizaje, en que alumnos expuestos a otros aprendizajes y otros logros entran en comunicación con los alumnos del colegio. El vínculo puede hacer visible para estos últimos la posibilidad de que ellos(as) también lleguen a ser lo que los otros han logrado.

"Pero fíjese que aquí hay una cosa que a mí también me ha llamado la atención, que muchos de nuestros chiquillos que han egresado, dos, tres, cuatro años, como que se produce una madurez en los chiquillos, como que de repente ese chiquillo desordenado, ese chiquillo que nos daba ene problemas, usted lo ve impecable y lo ve con una proyección, incluso también muchos de ellos estudiando a otro nivel. O sea, pareciera que esta etapa de la vida en este tipo de jóvenes es medio crítica, pero muchos de ellos también después la superan. Ellos mismos están encontrándose a diario con jóvenes que les vienen a saludar y..."

UN APRENDIZAJE PRÁCTICO

En este mismo ámbito se ubica el carácter práctico y aplicado del aprendizaje, pertinente a sus mundos de vida en el contexto local.

"Yo como profesor de matemática, sé por experiencia de que la matemática a un alumno le va a gustar en la medida en que la pueda ejercitar, la pueda practicar y haya un profesor que comience desde cero, y harto ejercicio".

INCORPORAR LA MODERNIDAD VÍA TECNOLOGÍA

La modernidad ofrece un despliegue tecnológico que debe acercarse a las oportunidades y experiencias de los estudiantes.

"Entonces ¿qué pasa?, lo que dice mi colega, la modernidad, y los lolos saben de la modernidad, lo ven en la televisión, entonces qué lindo sería que en cada sala hubiera un televisor o quizá un computador con un data show y presentar la materia con una presentación power point, qué sé yo, ir explicando cada tema en matemática y los

chicos sin apuntes, y uno le entrega el módulo, el módulo al alumno, o sea trabajar a ese nivel”.

LA POSIBILIDAD DE LA EXPERIMENTACIÓN

El aprendizaje por experimentación y familiarización con el lenguaje y la práctica de las ciencias a través del uso de laboratorios.

“Llevarlos al laboratorio de computación.

PADRES Y APODERADOS

LA PERCEPCIÓN DE LA CRISIS

LA CRISIS COMO PÉRDIDA DEL ORDEN

La conversación asume la crisis como un pérdida. En algún momento, antes, el colegio fue distinto.

“Han pasado muchas cosas. Hubo un tiempo en que era excelente este liceo, ahora es un desastre”.

Esta pérdida se presenta primariamente como pérdida del orden.

“El director decía ‘a los chicos hay que dejarlos ser’ ... sabe que todo lo hacían tira, todo, todo, era horrible, quebraban los vidrios, y todavía, es una cosa que todavía no se ha podido controlar, se colocan los vidrios, a los dos días... las murallas todas rayadas”.

“El dejarlos ser, al niño hay que dejarlos ser y que no quieren hacer nada, todo eso es increíble el daño porque el dejarlos ser...”.

EL DESGARRO DE LA COMUNIDAD: LA DESHUMANIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En esta situación de anomia, los alumnos(as) pierden toda su socialización; más aún, pierden su humanidad.

“Cuesta un mundo meterlos en las salas, andan igual que los animalitos arreándolos... no respetan, está el profesor dentro de la sala y los niños están afuera, y el profesor, ya, el que está afuera cerró la puerta y se quedó afuera. No se les exigió más que entraran a la sala”.

LA DESCONEXIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA

Esta situación de anomia incluye las relaciones entre el colegio y el domicilio.

“Los chicos con el pelo hasta aquí, con aros en todas partes, los pantalones aquí abajo... hay muchas mamás que tienen tantos problemas que ellas no son capaces de acercarse, cuando el Director las manda a buscar no vienen, a los niños con más problemas cuando las mandan a buscar no vienen los apoderados”.

UNA REALIDAD SOCIO CULTURAL PRECARIZADA

De fondo, el entorno socio cultural resulta altamente precario.

“Mire, este sector es un sector malo, pero resulta que atrás acá del pasaje hay un pasaje que es pura violencia y droga y toda esa cuestión”.

“El problema es que aquí en casi todas partes hay drogas...”.

"...y el alcohol, y una cosa lleva a la otra".

LAS CAUSAS DE LA FALLA EN EL COMPROMISO

LA INCOMUNICACIÓN FAMILIAR

La conversación apunta al núcleo de la comunicación familiar. La modernización de la sociedad está afectando drásticamente las relaciones y la dinámica familiar. No hay tiempo.

"Pienso que viene de familia, de comunicación. Hay una falta de comunicación pero tremenda en los hogares, tremenda, tremenda, por el sistema de vida que llevamos tan acelerado, le dedicamos poco tiempo a los hijos".

Ello aparece asociado a la incorporación de la mujer al mundo del trabajo.

"Ahora hay que salir a trabajar. No sé si a lo mejor las mamás buscamos otra cosa, realizarnos como personas y nos olvidamos que tenemos hijos, porque muchas mujeres trabajan, la mayoría..."

UNA RELACIÓN QUE SE DEBILITA CON EL TIEMPO

Cuando los hijos(as) están en la enseñanza básica, los apoderados tienen una mayor cercanía con el colegio. A medida que crecen se va perdiendo también el contacto y el compromiso.

"Cuando los chicos llegan a séptimo básico, ya de ahí no vienen los apoderados, son muy pocos los que se quedan. En enseñanza media casi no vienen a reunión..."

Sin embargo, la conversación apunta a la densidad de la experiencia biográfica vivida en la adolescencia. Justo cuando los estudiantes más lo requieren, los padres no están.

“Piensan que llegan a una segunda etapa y ya no tienen que preocuparse por ellos y es cuando más necesitan porque ahí se desvían”.

LA PÉRDIDA DEL INTERÉS DEL ALUMNO

La intensidad de la experiencia biográfica de la adolescencia puede poner en juego, llevar al límite, aún a los hijos de aquellos padres y madres que sí se preocupan.

“Mi hijo perdió el interés”.

“Mi hijo el año pasado empezó con faltar al colegio... es un desinterés que presentó porque todo el curso de él... El dice que quiere estudiar pero no estudia, él era buen alumno, a pesar de ser desordenado tiene buenas notas, pero fijese que no pone interés de su parte”.

LA TENSIÓN ENTRE EL DOMICILIO Y LA ESCUELA: ¿DE QUIÉN ES LA RESPONSABILIDAD?

El giro de la conversación pone en tensión un sentido común extendido: el hogar como fuente de las disposiciones, de las orientaciones y de los hábitos de los estudiantes. La tensión se traspasa del domicilio al colegio: el problema está en la comunicación entre profesores(as) y alumnos(as).

“Acá en el colegio tampoco con los profesores tienen comunicación, no hay comunicación con los profesores, los profesores piensan que de la casa vienen... pero resulta

que en mi caso no hay desorden, no hay mala vida, no hay mala conducta”.

La sospecha se traslada entonces a la calle. Su apertura y transitoriedad expone al sujeto al encuentro y la comunicación con el otro(a) en condiciones de dispersión y de diversión (la posibilidad de perder el buen camino, de perderse en la vida).

“De la calle, o sea, de que ellos llegan del colegio y salen a la calle, prácticamente no tienen interés de estar en la casa... ellos al tiro a la calle, llegan del colegio ‘ay, estuve todo el día en el colegio’”.

“Y quién sabe con quien se juntan en la calle...”.

LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA: “ESTÁN ESTRESADOS”

La percepción de la jornada escolar completa aparece asociada a imágenes de cansancio, de estrés y de presión por la calle (la apertura).

“Ahora con la jornada completa como que ellos están como más estresados, entonces ¿qué hacen?, dejan la mochila y para la calle, después vuelven, estudian un poco o hacen las tareas y se acuestan”.

LA FALTA DE MOTIVACIÓN

La conversación se hace cargo de lo que les pasa a los alumnos, a sus hijos e hijas. La falla apunta directamente a la subjetividad: están desmotivados. De dónde proviene ésta es materia de debate.

“Yo pienso que es más por la falta de comunicación y de motivación también porque hay muy poca motivación...”.

“Yo digo que vienen desmotivados de la casa los chiquillos, aquí también están bien desmotivados, que no le dan como ganas de estudiar, no sé. Ahora como que hay más violencia, se forman patotas. Es horrible”.

DESMOTIVADOS Y EN SOLEDAD

La percepción de desmotivación activa las imágenes de soledad de los alumnos. La dinámica de las relaciones familiares les incomunica del mundo de los adultos.

“Yo digo porque más bien pasan solos los chicos. El problema de que los papás y las mamás trabajan, llegan en la noche y los chiquillos están solos, así es que ellos lo aprovechan algunos para hacer lo que quieren...”.

LA POSIBILIDAD DEL MAL CAMINO

La desmotivación y la soledad exponen a los alumnos(as) al riesgo de extraviar su camino, de no realizar un proyecto biográfico.

“Hay niños que son grandes y que cuando chicos han sido modelos, pero llegan a esta edad... yo digo por los míos porque los míos han sufrido un cambio pero tremendo, yo no me explico por qué, o sea, en mi familia somos tranquilos, no me explico por qué razón mi hijo se me desvió”.

LAS DISPOSICIONES HACIA EL COMPROMISO

LAS MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS

La conversación asume que los alumnos(as) tienen motivaciones profundas, independientemente de sus comportamientos y conductas. Las imágenes asociadas remiten al futuro, al proceso de llegar a ser.

“Yo lo veo por ejemplo en mi curso, todos los niños tienen aspiraciones y es un curso bueno porque todos los niños tienen buenas notas, por ejemplo el octavo de nosotros es un buen curso, pero tienen aspiraciones, hasta el más desordenado”.

“Pero todos los niños tienen una mira para adelante, quieren ser algo”.

LA DISPONIBILIDAD PARA EL ENCUENTRO Y LA COOPERACIÓN

La conversación se hace cargo de la posibilidad del encuentro y la cooperación entre los distintos actores de la comunidad escolar: unirse y trabajar juntos.

“Tenemos lo que está haciendo este director, unirse la familia, los profesores, todos y trabajar todos juntos”.

LA RESPONSABILIDAD DE LOS APODERADOS: UNA TENSIÓN A RESOLVER

Ello supone también que los padres y apoderados asumen su propia responsabilidad en esa comunidad. Uno de los temas críticos es el de la escolaridad compartida: la comunidad de padres aparece dividida respecto de este tópico.

“Reclamaron porque nos pedían mínimo seis mil pagar al año. No, tampoco estaban de acuerdo; ahora no están de acuerdo con los mil quinientos mensuales que hay que pagar...”.

El sentido común de los apoderados remarca lo razonable de la demanda del colegio.

“... que no son nada comparados con una cajetilla de cigarrillos todos los días”.

LA DISPOSICIÓN SUBJETIVA DE LOS PADRES: SU PROPIO COMPROMISO

El mismo sentido común recoge la tensión en otro plano. La dificultad no está en la magnitud de la demanda del colegio sino en las disposiciones subjetivas de los padres y apoderados.

“Hay muchas cosas que se pueden hacer, por ejemplo, aquí la fachada del liceo es súper bonita, pero qué pasa, está con pasto... la municipalidad nos ofreció mandar camiones y no se llevan toda la basura pero tenemos que limpiar, sin dinero no se puede pagar a alguien para que venga a limpiar, pero tampoco los apoderados dicen ‘ya, limpiemos’, ‘no, ¿por qué pues?, por qué voy a ir a limpiar allá’”.

LOS CAMINOS DE BÚSQUEDA

LA PRODUCCIÓN DE ORDEN

Un problema inmediato, donde las imágenes y la experiencia de la crisis del liceo se muestran en toda su intensidad, es el problema del orden.

“Yo creo que tienen que ponerles reglas”.

Ello implica que los directivos (el Director) asuma propiamente sus funciones.

“El director dice ‘se queda este niño pero con condiciones’”.

Del ‘desastre’ y la anomia, a la construcción de una comunidad escolar que opere de acuerdo a reglas conocidas y respetadas por todos(as).

“Este colegio es un desastre... tiene que llamar a los apoderados y decirle ‘así son las reglas de este colegio’”.

“Lo mismo que a los chiquillos porque ellos dicen “ah, no importa, total no nos dicen nada”, y hacen y deshacen”.

LA MADUREZ DE LOS ALUMNOS(AS)

Los alumnos presentan déficits de socialización y de desarrollo de habilidades sociales básicas de modo que, para el sentido común, son inmaduros. El liceo tiene que hacerse cargo de esto.

“Es que hay mucha falta de madurez en los niños, hay inmadurez porque son niños de 16 años ya, o de 15 años y todavía están aquí. Sin embargo, hay que sacarlos adelante”.

TRABAJO EN EQUIPO

La participación de todos los actores en una tarea común, orientada por los mismos principios y propósitos. La imagen de ‘remar para el mismo lado’ resulta elocuente.

“En equipo, aquí hay que trabajar en equipo sino... la mamá por allá y no se pone exigente o si los profesores no se ponen exigentes o vice versa, no sirve, tenemos que ponernos todos juntos, todos trabajar juntos porque si remamos todos al mismo lado está bien, pero si remamos para distintos lados, no”.

LA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES Y APODERADOS

A los padres y apoderados les cabe un rol central en el cambio deseado. Sin embargo, ello supone cambiar sus disposiciones y sus actitudes frente al colegio.

“Hay muchos reclamos de todo, de todo. Este año hubo cualquier reclamo con el asunto de la cuota a pagar el próximo año, a usted le matriculan al niño si paga mil quinientos pesos, si no los tengo no me lo matriculan hasta que los tenga!”.

“Viera usted las mamás cómo se quejan, hablan y hablan y echan pachotadas pa'l colegio, pa'l director, pa'l centro de padres, pa todo”.

SUGERENCIAS PARA EL COMPROMISO

LA PERSISTENCIA DEL REGRESO AL LICEO

La conversación de padres y apoderados afirma un sentido común negativo respecto de la persistencia de los alumnos percibidos como elementos disociadores en regresar al colegio. No obstante, esta misma necesidad de pertenencia a un grupo de pares, de seguridad de los límites del colegio, la posibilidad de encontrar respuestas a una subjetividad tempranamente presionada al límite, puede ser observada como un potencial de compromiso con el aprendizaje.

“Vienen aquí a desahogarse de todas las presiones que tienen afuera, vienen a desahogarse aquí al colegio”.

UNA COMUNIDAD DISTINTIVA

En el medio socio cultural en que se localiza el colegio, la distinción entre el orden del colegio y el orden externo, entre las relaciones y las regulaciones internas y el mundo de vida del entorno, entre la calle y el colegio, es necesario establecer las distinciones y las diferencias claras, visibles, manifiestas.

“Confunden las cosas, el colegio con la calle”.

UNA COMUNIDAD INTEGRADA

La diversidad de la población escolar y la complejidad de las situaciones y problemas que presenta requiere de un cuerpo docente y de apoyo multi disciplinario e integrado.

“Claro, porque aquí tendría que haber profesores docentes, un psicólogo, un orientador, profesores de educación diferencial, tener un equipo”.

EL APORTE DE LOS APODERADOS

También los directivos del centro de padres y apoderados se perciben a sí mismos como recursos a activar en la construcción de compromisos del estudiante con el aprendizaje.

“Mira, nosotros lo íbamos a proponer para el próximo año, lo que hacen en unos colegios, capacitan apoderados cooperadores y ellos enseñan a los niños que tienen problemas...”.

TALLERES DE CAPACITACIÓN PARA APODERADOS

Los apoderados, padres y madres, perciben que ellos también requieren de capacitación y apoyo para estar en condiciones de apoyar a sus hijos e hijas en el proceso de desarrollo de compromiso con el aprendizaje.

“Aquí pueden hacer talleres, formar talleres con personas... un día por semana que vengan en una sala un especialista, ya, hay taller de esto con los niños, las mamás que quieran venir, vienen si están interesadas por su hijo, que su hijo salga adelante, que recupere lo que ha perdido, que venga a esos talleres, unas dos veces a la semana pero trabajar con los apoderados”.

CAPÍTULO 5

Los aprendizajes. Acerca del compromiso del estudiante con el aprendizaje

Las voces de los diversos actores y agentes que participan en la conversación escolar sugieren que el Compromiso del Estudiante con el Aprendizaje (CEA) constituye un tópico en construcción. Por un lado, aparece como un sentido común que asume que el CEA es un hecho: habla sobre él, lo utiliza como argumento, construye categorías y taxonomías con las cuales clasifica a los sujetos no comprometidos, hace proposiciones respecto de qué hacer para estimular el compromiso. Por otro lado, el CEA se propone como una interpelación, como un lugar o topos que explorar, como un campo de significados a construir desde la experiencia práctica. En este sentido, el CEA aparece como un tema emergente, como parcialidad, como polisemia, como apertura del discurso.

De fondo, la interrogación respecto del CEA se presenta como una interpelación que propone darle un giro a las conversaciones sobre el proceso escolar. Constituye, por tanto, una perspectiva, una forma de ver, un lugar o topos desde el cual ampliar tanto la comprensión del proceso escolar como los repertorios de acciones posibles en el campo del aprendizaje.

Las voces de los actores proponen también que la noción de CEA supone a una noción anterior, que le confiere un anclaje en la subjetividad del sujeto del compromiso, especialmente del estudiante: la noción de proyecto de vida.

En las conversaciones, las expresiones referidas a la disponibilidad subjetiva (motivación, estímulo, ganas, empuje, etc.) tienen necesariamente como referencia a la noción de proyecto de vida. En general, éste es enunciado más desde su precariedad que desde su afirmación: el medio socio cultural, la familia, el grupo de pares, y finalmente la escuela, no facilitan que el sujeto alumno (en las condiciones de pobreza y precariedad social en que vive) conciba o imagine un proyecto de vida para sí. Por lo tanto, el sujeto alumno carece de un punto de llegada (su propio proyecto de vida) que active o movilice sus disposiciones subjetivas.

A su vez, la noción de proyecto de vida aparece asociada a la función primaria de la escuela: el sentido común asumen de buen grado que la escuela es el lugar social de los proyectos de vida de los sujetos que concurren a ella (primero los estudiantes y luego profesores, directivos, apoderados). Aquí se juega toda la escuela, su función, su eficacia, su eficiencia.

No obstante, la escuela constituye un lugar más, aunque fundamental, del proyecto de vida de los alumnos y las alumnas; también está el grupo familiar (el domicilio) y la comunidad local (la calle y su capacidad de socialización de las generaciones jóvenes). Por tanto, los discursos establecen constantemente una relación entre escuela y familia y comunidad local. En realidad, en este juego de relaciones entre escuela, familia y comunidad local se "juega" la función escolar de la escuela: la forma cómo se regula esta relación, cómo se establecen los límites y como se integran las capacidades y las disposiciones de los actores, tiene una incidencia directa en el resultado del proceso escolar.

Las voces de los actores discuten (intensamente) esta relación y exploran las condiciones en las cuales puede mejor promoverse el desarrollo del CEA. Para el sentido común, se trata de una relación que ha cambiado al mismo tiempo que ha cambiado la sociedad chilena.

En una sociedad en cambio, el sentido común advierte que a la escuela le cabe jugar nuevos roles y nuevas responsabilidades. Algunos de éstos implican sustituir a la familia en roles que tradicionalmente le correspondía: por ejemplo, en el ámbito de la socialización primaria. En su expresión más radical, la escuela siente la presión de tener que hacerse cargo de los “problemas” sociales de los alumnos y las alumnas, afectando con ello la calidad de su rol propiamente educacional.

Este debate respecto del rol y la responsabilidad de la escuela –en sí misma y en relación a la familia y la comunidad local– pone radicalmente en el centro de la discusión al tema del Compromiso del Estudiante con el Aprendizaje. A continuación se exponen las principales elaboraciones sobre este tema en cada uno de los colegios estudiados.

LICEO ABDÓN CIFUENTES

FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DEL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE CON EL APRENDIZAJE

UN PROCESO DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL EXITOSO

A lo largo de los últimos cinco años el liceo ha implementado un proceso de desarrollo organizacional exitoso que ha permitido modificar radicalmente la situación administrativa, financiera, educacional y de imagen del colegio. Las manifestaciones del éxito alcanzado son múltiples y muchos de los actores actuales han asistido a las transformaciones ocurridas. Por ello, el sentido de logro se afirma sobre imágenes y experiencias vividas de cómo la situación era antes del inicio del proceso de cambios.

El sentido de logro aparece directamente asociado a la gestión de la actual dirección del colegio, la que aparece referida como un órgano colegiado que coordina acciones en el nivel superior de la estructura jerárquica y funcional del liceo. Este núcleo directivo aparece propiamente como el elemento dinámico que ha activado y conducido el proceso de cambios y, con ello, como el portador del proyecto de desarrollo del liceo.

Los logros en que se ha traducido el proceso de desarrollo organizacional ofrecen un punto de partida sólido para el desarrollo del CEA. A su vez, este último opera como una profundización y una consolidación del desarrollo organizacional.

EXCELENTE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO

Una de las expresiones del proceso de desarrollo organizacional se refiere a la excelente infraestructura y equipamiento que actualmente dispone el liceo. Tanto la calidad física como la gestión y uso de esta infraestructura y equipamiento ofrece condiciones muy favorable para que los actores realicen sus actividades y el conjunto de la comunidad escolar disponga de una base material que le permita operar adecuadamente.

Del mismo modo, respecto del medio socio económico en que se ubica, el liceo representa claramente una diferencia que sugiere, invita o promueve la movilidad social, transmite un mensaje de movilidad social. También opera como una poderosa instancia de socialización, asociada a la movilidad social, en la medida en que representa ambientes propios del mundo del trabajo o de las instituciones.

Esta infraestructura y equipamiento, así como el ambiente y las relaciones interpersonales y grupales que permite establecer, ofrecen condiciones muy favorables para el desarrollo del CEA.

ALTO GRADO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE ACTORES

El proceso de desarrollo organizacional produce un alto grado de institucionalización o formalización de las relaciones entre actores (directivos, profesores, estudiantes, padres y apoderados). Ello se traduce en la operación de un reglamento, acordado entre los actores, que regula las relaciones, los intercambios y las comunicaciones entre dichos actores.

Lo anterior hace posible identificar y definir los comportamientos que se espera de cada uno de los actores, así como también los procedimientos específicos establecidos para el tratamiento de situaciones especiales. Ello hace posible definir y establecer compromisos susceptibles de sostener efectivamente, estableciendo de este modo una base formal para el desarrollo del CEA.

DESARROLLO DE PROYECTO EDUCATIVO PROPIO

El establecimiento posee un proyecto educativo propio. Este proyecto ha sido producido sobre el conocimiento de la comunidad local, así como también sobre una sensibilidad pedagógica, social y cultural que busca responder a las expectativas y necesidades de la población estudiantil. Uno de los elementos centrales en dicho proyecto es su pertinencia al medio socio económico y socio cultural local y comunal.

En relación al diseño e implementación de este proyecto educativo, así como también respecto del proceso de desarrollo organizacional vivido por la comunidad escolar, el grupo directivo asume una responsabilidad directa (aún si para ello tiene que discrepar de los especialistas del ministerio respectivo), especialmente en su rol de articulación entre las políticas y orientaciones del MINDEDUC y las características de la comunidad local.

Esta pertinencia del proyecto educativo respecto de la comunidad local y de la población estudiantil representa un punto de partida fundamental para el desarrollo del CEA.

EXCELENTE IMAGEN CORPORATIVA

El proceso de desarrollo organizacional se ha traducido en un mejoramiento radical de la imagen corporativa del liceo. Ello se traduce en el desarrollo de un fuerte sentimiento de pertenencia e identificación con dicha imagen, especialmente de parte de los estudiantes y padres y apoderados.

La positiva imagen corporativa del colegio opera como un fuerte estímulo para el desarrollo del CEA, en tanto se traduce en sentidos comunes que invita a los actores a superarse y a activar sus capacidades y sus habilidades personales, especialmente respecto de la población estudiantil. Esto implica que la comunidad de pares opera como un estímulo para la superación personal y, por tanto, para el esfuerzo y el trabajo individual y colectivo, constituyendo por ello una base para el desarrollo del CEA.

MECANISMOS DE SELECCIÓN DE INGRESO DE ESTUDIANTES

La positiva imagen del liceo se ha traducido también en un fuerte incremento en la demanda de matrículas, que excede largamente la oferta de cupos disponibles. Ello, a su vez, ha permitido la aplicación de mecanismos de selección de los(las) estudiantes.

Del mismo modo, lo anterior ha permitido establecer condiciones de ingreso que conllevan la definición de compromisos explícitos asumidos por el(la) estudiante y sus padres y/o apoderado. Estos procedimientos pueden profundizarse en el desarrollo del CEA.

LEGITIMACIÓN DEL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO

El liceo ha puesto en operación mecanismos de financiamiento compartido en que los padres y apoderados(as) hacen un aporte monetario regular al establecimiento. Junto con incrementar los recursos financieros disponibles, este mecanismo permite establecer con los padres y apoderados una relación de mutua responsabilidad, en tanto otorga a estos últimos el derecho al acceso a la información sobre el uso de los recursos aportados. Esta misma base contractual de las relaciones entre el colegio y los padres y apoderados puede constituir un antecedente importante para el desarrollo del CEA.

LICEO DISPONE DE LA COLABORACIÓN ACTIVA DEL CENTRO DE PADRES Y APODERADOS

Un elemento fundamental en el sentido de comunidad escolar lo brindan los padres y apoderados, cuya participación permite acortar las distancias entre el medio socio cultural local y los requerimientos propios de la vida interna del colegio. De fondo, el centro de padres y apoderados opera como una articulación que facilita la socialización de la población estudiantil, a la vez que permite diseñar acciones que hacen posible que la familia reesfuere los procesos de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, ello representa un potencial de participación de los padres y apoderados en el desarrollo del CEA.

POTENCIAL DE COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES CON EL APRENDIZAJE

Del mismo modo, los actores adultos (directivos, profesores(as) y padres y apoderados) perciben que los estudiantes presentan un gran potencial de compromiso con el aprendizaje, el que puede activarse en condiciones de motivación y de estímulo.

En la misma medida en que el escaso compromiso actual es atribuido a falta de motivación, también el desarrollo del CEA descansa sobre la posibilidad de activar y sostener la motivación de los estudiantes.

FUERTE COMPROMISO VOCACIONAL DE PROFESORES(AS), QUE PUEDE CONTRIBUIR AL CEA

En los discursos de los diferentes actores, los(las) profesores(as) manifiestan un fuerte compromiso vocacional: la realización de sus actividades no responde primariamente a razones económicas sino a motivaciones asociadas a su vocación y a sus propios proyectos de vida.

Esta dimensión vocacional supone también una disposición activa a operar sobre la base de que son los estudiantes los sujetos del proceso de aprendizaje y, por tanto, el desarrollo de un compromiso explícito en este campo (CEA) representa para los profesores y profesoras una profundización de su propio compromiso vocacional.

ANTECEDENTES DE EXPERIENCIAS CON GRAN CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN Y COMPROMISO (ACLE)

La memoria de la experiencia ACLE aún persiste entre los(as) estudiantes, tanto como una pérdida (la clausura de la experiencia) cuanto como una visión de lo que el colegio podría hacer en el campo de la innovación pedagógica, si se lo propusiera.

Los mayores logros de la experiencia ACLE se definen en el campo del desarrollo personal y, por tanto, en el plano de la adquisición de competencias y habilidades sociales básicas que sirven 'para toda la vida' y modifican los modos en que un sujeto (los alumnos) se ubican en las redes de relaciones y significaciones sociales.

FACTORES QUE INHIBEN EL DESARROLLO DEL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE CON EL APRENDIZAJE

Del mismo modo en que es posible identificar factores que favorecen el desarrollo del compromiso del estudiante con el aprendizaje, también es posible encontrar factores que lo inhiben. En los discursos de los actores se reconocen los siguientes:

EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL AÚN NO SE PROYECTA PLENAMENTE EN EL AULA

En la percepción de los actores, el exitoso proceso de desarrollo organizacional que se ha implementado en el liceo aún no se proyecta plenamente en el aula o, expresado de otro modo, aún no se traduce en un desarrollo pedagógico equivalente. Ello marca tanto un límite a lo realizado, cuanto una posibilidad que se hace más factible precisamente en razón del éxito del proceso de desarrollo organizacional.

Aunque cada actor frasea o puntea de manera distinta este tópico ('caja negra', 'inadecuación pedagógica', 'desmotivación', etc.), el sentido resulta similar: el desarrollo organizacional ha provisto el contexto y las bases a partir de las cuales diseñar la innovación en las estrategias pedagógicas.

Sin embargo, la percepción común señala en el sentido de una tarea pendiente cuya realización aparece estrechamente asociada al desarrollo del CEA.

AÚN FALTA UNA MAYOR COINCIDENCIA CON LOS PROFESORES(AS) SOBRE LA IMPORTANCIA DE FAVORECER EL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE CON EL APRENDIZAJE

Lo anterior implica también un proceso de comunicación pendiente en función de lograr una mayor coincidencia entre directivos y profesores respecto de la importancia de favorecer el desarrollo del CEA.

Las representaciones sociales mutuas construidas en términos de exclusión ('caja negra', por un lado, 'exclusión' por otro) pueden modificarse en función de un proyecto más activamente orientado al desarrollo del CEA. Uno de los tópicos centrales en esta comunicación remite a la participación e involucramiento activo de los(las) profesores en el desarrollo pedagógico del liceo.

PERFECCIONAMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORES

A su vez, para participar activamente en el desarrollo pedagógico del liceo los(las) profesores(as) requieren de procesos de perfeccionamiento y desarrollo profesional. Ello se expresa en todos los discursos de los actores (directivos, profesores, alumnos y padres y apoderados).

Del mismo modo, la percepción de cambios profundos en la sociedad y en la cultura sugiere la existencia de una gran distancia generacional entre profesores, en tanto adultos, respecto de sus alumnos(as), y por lo tanto, la necesidad de ampliación de su comprensión y familiaridad con las culturas juveniles populares.

LOS Y LAS ESTUDIANTES Y SU DEMANDA DE ESPACIO

Los(las) estudiantes señalan que su aporte al CEA podría ser más efectivo si dispusieran de mayores oportunidades de participación. Figurativamente, ello aparece formulado como una deman-

da de 'espacios' que revela un enorme potencial de compromiso aún no movilizado y susceptible de activar. Desde la perspectiva del discurso estudiantil, la disponibilidad de espacios de participación tiene que ver tanto con sus relaciones con el mundo de los adultos, cuanto las relaciones entre pares.

Ambas relaciones aparecen conjugadas en la experiencia ACLE, cuya memoria persiste como pérdida y como aprendizaje de lo que es posible hacer, en la línea del desarrollo del CEA.

LAS FAMILIAS, POR LO GENERAL, NO PROVEEN CONDICIONES DE MOTIVACIÓN Y DE APOYO EMOCIONAL SUFICIENTE A LOS ESTUDIANTES

La familia constituye el lugar de la socialización primaria de los estudiantes. No obstante, se observa una creciente transformación de la familia y, con ello, un creciente abandono de las funciones de socialización tradicionales. Por ello, la escuela tiene que realizar una función de sustitución de la socialización no provista por la familia.

Como parte de esa falla en la socialización primaria, la familia no provee las condiciones de motivación y de apoyo emocional suficiente a los estudiantes. Todos los actores reconocen que los alumnos(as) tienen una falla básica en la motivación y que dicha falla se asocia estrechamente con la familia. Consecuentemente, la posibilidad de desarrollo del CEA se asocia también con una comunicación e involucramiento de la familia en un proceso que establezca los compromisos específicos de los padres y apoderados.

EL ENTORNO SOCIO CULTURAL LOCAL NO ESTIMULA A LOS ESTUDIANTES

El entorno socio cultural local no estimula a los estudiantes a formularse proyectos de vida que les permitan ir más allá de los modelos disponibles localmente y de lo que perciben como posible en el contexto estrecho de dicha comunidad. En tal sentido, el desarrollo del CEA requiere de la apertura imaginaria del espacio y el tiempo cotidiano y la posibilidad de que cada estudiante se proyecte a sí mismo como proyecto de vida posible y deseable.

LICEO FEDERICO GARCIA LORCA

FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DEL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE CON EL APRENDIZAJE

PERCEPCIÓN DE LA NECESIDAD DE CAMBIO

En la comunidad escolar del Liceo Federico García Lorca se expresa una percepción generalizada de la necesidad y urgencia de un proceso de cambio, en la perspectiva del compromiso del estudiante con el aprendizaje. Todos los discursos de todos los actores se refieren a esta percepción de crisis y asumen que cualquier desarrollo en la perspectiva del CEA pasa por la superación de la misma.

Esta homogeneidad en la percepción de la crisis constituye un punto de partida en cuanto genera o puede generar una comunidad básica que permita poner en marcha un proceso que, dada la situación actual, puede resultar complejo, de difícil gestión y, sobre todo, de incierta adhesión mayoritaria. En otras palabras, el proceso necesario puede activar resistencias o respuestas de escasa colaboración por parte de grupos importantes de la comunidad escolar.

PRESENCIA DE ACTORES CON INTERÉS MANIFIESTO EN EDUCACIÓN Y EL CEA

En la comunidad escolar operan actores individuales que expresan disposiciones activas hacia el cambio y la búsqueda de soluciones a la crisis actual. Tales actores también expresan un interés manifiesto en la educación y en desarrollo del CEA.

Los profesores y profesoras expresan una vocación activa de compromiso con el desarrollo del compromiso del estudiante con el aprendizaje. Del mismo modo, los padres(madres) y apoderados expresan su disponibilidad para apoyar activamente el compromiso de sus hijos e hijas con el aprendizaje y para involucrar a otros padres y apoderados en esta tarea.

PRESENCIA DE GRUPOS DE ESTUDIANTES CON GRAN CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN PARA EL CEA

La tensión discursiva entre 'buenos' y 'malos' alumnos también revela la presencia de grupos de estudiantes con gran capacidad para involucrarse en el desarrollo del CEA. En este sentido, la percepción de los 'malos' estudiantes como elementos que alteran o rompen las condiciones básicas para el aprendizaje constituye uno de los componentes primarios de la crisis del establecimiento, desde la perspectiva de los estudiantes.

Sin embargo, esta tensión también revela el desgarro de la comunidad y la dificultad para construir una representación social del otro como disponibilidad de cooperación y de encuentro. Por ello mismo, revela que la reconstitución de la comunidad escolar, que necesariamente debe ser parte del proceso de desarrollo organizacional a impulsar, puede crear condiciones adecuadas para el desarrollo del CEA.

LA PERSISTENCIA DE ALUMNOS EXPULSADOS

Aunque parezca paradójico, la persistencia de los alumnos expulsados en regresar al local del liceo revela un enorme potencial de CEA, aún cuando su presencia altere más o menos drásticamente las dinámicas regulares de la comunidad escolar. Por un lado, la persistencia en el retorno expresa la importancia subjetiva que dichos alumnos asignan a los pares y a la búsqueda de un lugar entre ellos(as). Por otro lado, expresa el vacío de significación (todavía) de la calle y, por tanto, la no pertenencia o filiación (todavía) en algunas de las redes de grupos que operan en la calle.

Esta disposición de la subjetividad revela el enorme potencial de los alumnos que se sitúan en el margen del orden y del espacio del liceo para el desarrollo del CEA.

FACTORES QUE INHIBEN EL DESARROLLO DEL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE CON EL APRENDIZAJE

En los discursos de los actores, la percepción de factores que inhiben el desarrollo del CEA es dominante tanto en su reiteración tópica como en su fuerza semántica. Se trata de dar cuenta de una crisis que altera drásticamente la convivencia escolar y que vuelve al liceo prácticamente irreconocible para los actores. Un punto de gran intensidad discursiva está dado por la referencia a 'buenos' y 'malos' estudiantes, con una polisemia que va desde la cualificación moral a la descalificación operativa: 'los otros, los malos, son el gran obstáculo en el camino de los buenos'.

Por ello también, el análisis se detiene en la crisis para pensar una salida posible, que permita crear condiciones para el desarrollo del CEA.

EL LICEO PRESENTA UNA AGUDA CRISIS INSTITUCIONAL QUE RESTRINGE SEVERAMENTE EL DESARROLLO DEL CEA

Los discursos de los actores manifiestan una percepción de crisis institucional profunda, con expresiones en prácticamente cada uno de los ámbitos del quehacer del establecimiento. Se trata de una percepción que establece un punto de referencia en el pasado y que desde ese punto establece el sentido de lo que pasa en el liceo: la crisis tiene un proceso, tiene un tiempo, tiene unos actores responsables.

La mirada al pasado aparece poblada de rostros y de voluntades que compartían un proyecto común (compromiso). La mirada al presente aparece desolada y vacía (tierra de nadie) y expuesta a la invasión del exterior.

La síntesis de esta mirada puede expresarse como 'haber perdido el camino': el liceo se salió del orden correcto y se dejó invadir por 'el orden de la calle' (el caos, la violencia como mecanismo de ajuste de las coordinaciones de acciones), Los agrupamientos adolescentes o juveniles al interior del colegio operan con la misma lógica y los mismos patrones con que lo hacen en la calle las barras o las pandillas. Aún el recurso a enrejar el recinto (puertas, ventanas, accesos posibles) no logra dejar fuera a los elementos 'indeseables'.

Sin embargo, la situación actual aparece también marcada por la esperanza. La percepción generalizada de la situación de crisis se cualifica por la percepción de que la autoridad educacional (comunal, ministerial) está dispuesta a intervenir para modificar la situación e iniciar un proceso de restauración o reconstrucción del liceo. En tal sentido, los discursos establecen un punto de espera, una apertura al cambio, una expectativa de que el colegio tome un curso o un camino ascendente. Sobre este proceso se puede organizar el desarrollo del CEA.

LA INCOMUNICACIÓN RADICAL ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES IMPIDE EL DESARROLLO DEL CEA

En el contexto de crisis generalizada resulta muy difícil para el colegio realizar su función docente o, más precisamente, para construir una comunicación eficiente entre profesores y alumnos(as). Esta dificultad se presenta como una profunda inadecuación entre la práctica docente de los profesores(as) y la población juvenil con la cual realizan dicha práctica. Por un lado, los profesores(as) resienten una pérdida de autoridad y de estatus frente a los alumnos(as). Por su lado, los alumnos(as) resienten el desinterés e incompetencia de los profesores y profesoras.

En primer lugar, opera como una incomunicación radical entre práctica pedagógica y la subjetividad de adolescentes y jóvenes que viven en situación socio económica y socio cultural de pobreza o extrema pobreza. Las prácticas pedagógicas estandarizadas parecen no tener recursos para hacerse cargo de una subjetividad juvenil que resiente profundamente la exclusión y la falta de expectativas de movilidad social (la pobreza o extrema pobreza), en tanto resultan ineficaces en términos de activar y movilizar el deseo (motivar, estimular, entusiasmar, encantar) de desarrollo biográfico de los(las) jóvenes y adolescentes populares (poner en acción un proyecto de vida, imaginar lo que se quiere 'llegar a ser').

En segundo lugar, opera como incomunicación radical entre la práctica pedagógica y la subjetividad cultural juvenil. La socialización de las generaciones jóvenes se ha modificado drásticamente a lo largo de las últimas décadas y los agentes activos en la misma tienden cada vez más a ser producidos remotamente, en series dotadas de códigos y de mensajes globales con gran capacidad para producir comunicación en situaciones locales (televisión, cable, cine, Internet).

En tercer lugar, opera como incomunicación radical entre práctica pedagógica y los agrupamientos sociales juveniles. El grupo curso, tradicionalmente asumido como un agrupamiento ordenado, receptivo y coordinable discursivamente por un agente ubicado en una posición de liderazgo indiscutido e instituyente, ya no parece tener factibilidad. Las generaciones jóvenes tienden a vincularse en agrupamientos informales, móviles y poli centrados y, con ello, demandan un agente docente capaz de entrar en comunicación con múltiples dinámicas grupales simultáneas.

En estos sentidos, el desarrollo del CEA constituye también una posibilidad de una nueva comunicación entre docentes y alumnos, en una comunidad escolar inclusiva.

LA RUPTURA DE LA COMUNIDAD INHIBE EL DESARROLLO DEL CEA

La crisis escolar tiene consecuencias profundas en la comunidad de estudiantes. En el discurso estudiantil, la comunidad está fraccionada en 'buenos' y 'malos' estudiantes. Esta distinción presenta al menos tres niveles de significado. En primer lugar, en referencia al rendimiento académico, remite a las disposiciones y las capacidades para responder a los requerimientos curriculares del establecimiento: buenos y malos estudiantes. En segundo lugar, en un sentido moral, remite a una característica atribuible a la identidad de algunos alumnos: buenos o malos elementos. En tercer lugar, en sentido comunitario, remite a una disposición a alterar el orden del colegio al punto que éste no puede realizar las funciones que le son propias: integrados y desviantes.

Esta tensión entre buenos y malos se expresa también en las relaciones y en las comunicaciones al interior del establecimiento. El orden institucional se encuentra alterado severamente: en la comunidad estudiantil operan grupos informales (pandillas) que transgreden permanentemente las normas del colegio y también

operan individuos con capacidad para interrumpir el desarrollo normal de las actividades. Los elementos disruptores o disociadores impiden que los elementos integrados puedan estudiar en condiciones de normalidad.

Por ello, la población estudiantil que se orienta a mejorar su rendimiento escolar percibe a los otros estudiantes como un obstáculo para ello. De ahí que reclame su expulsión de la comunidad. De ahí también su queja de la 'mano blanda' de la autoridad y su demanda radical de una 'mano dura'. Expresado de otro modo, en una situación de permisividad extrema los individuos orientados al orden reclaman la intervención de la autoridad para la reconstrucción del orden.

La demanda de orden se expresa en una doble demanda de exclusión: por un lado, la aplicación de mecanismos de expulsión de los individuos desviantes presentes en el liceo; por otro lado, la adopción de mecanismos de selección que impidan el ingreso de elementos indeseables.

En este sentido, el desarrollo del CEA supone necesariamente la reconstrucción de la comunidad escolar, especialmente de la comunidad de pares juveniles.

LA PRECARIEDAD DE LA COMUNIDAD LOCAL HACE IMPRESCINDIBLE EL DESARROLLO DEL CEA

La doble demanda de expulsión y exclusión de elementos indeseables plantea el tema la relación entre el liceo y la comunidad local. Los discursos de los agentes del proceso escolar expresan percepciones de la realidad local que traducen una gran precariedad socio económica y socio cultural.

La calle, el domicilio, la cultura local, la precariedad del mundo social local invade la escuela. Por un lado, esta invasión se traduce

en sujetos alumnos en estados fisiológicos y emocionales alterados, que tienen acceso o tienen posesión de armas blancas o de fuego de alto potencial de daño, de conductas que amenazan a la integridad física y psicológica de los pares, de los profesores, de los directivos y de los directivos de padres y apoderados. Por otro lado, esta invasión se traduce en una percepción colectiva de exposición a riesgos, de un ambiente exterior que amenaza la preservación misma del establecimiento. De ahí las rejas que protegen y que marcan una separación radical entre el interior y el exterior del liceo; de ahí también la imagen de lugar sitiado, amenazado, impotente.

No obstante, la comunidad local también se conecta con la escuela a través de los hábitos y las disposiciones de los estudiantes. Los problemas de la pobreza, las dinámicas familiares alteradas, los hábitos y las disposiciones personales implosivas y auto destructivas afectan directamente la capacidad de los alumnos para integrarse a la comunidad escolar y, con ello, al aprendizaje y la socialización en la vida de la escuela. Los comportamientos disociadores o implosivos del entorno se trasladan también al liceo.

Por ello, el desarrollo del CEA aparece como un proceso de socialización que permite a los alumnos y alumnas integrarse a una comunidad que les ayuda a adquirir las competencias y las habilidades básicas para relacionarse y comunicarse positivamente.

LAS RELACIONES ENTRE EL LICEO Y LA COMUNIDAD LOCAL: UNA DIFERENCIA QUE HACE POSIBLE EL CEA

La percepción de crisis al interior de la comunidad escolar se presenta asociada a una percepción de precariedad en social y cultural en la comunidad local. Muchos de los factores que inciden en la crisis se refieren directamente a situaciones de pobreza, de desintegración familiar, de tráfico y consumo de drogas, de delincuencia, de violencia intrafamiliar, etc.

Ello se traduce también en disposiciones y conductas agresivas o auto destructivas. La exclusión experimentada desde la pobreza pone en cuestión la identidad, la convivencia y la comunicación social, registros en que la subjetividad popular en la extrema pobreza resiente la discriminación y la desesperanza y manifiesta respuestas disociadoras o implosivas.

Esta conexión estrecha entre el interior y el exterior del colegio se expresa primariamente como una relación entre escuela y familia o domicilio: ambos resultan fundamentales en la socialización y en la construcción de un proyecto de vida y, por ello, tienen una profunda influencia en las disposiciones subjetivas de los estudiantes en relación al compromiso con el aprendizaje. Las disposiciones subjetivas son identificadas por todos los grupos como la base o el elemento fundamental en dicho compromiso.

Secundariamente, la relación entre el interior y el exterior del colegio se expresa también como una relación entre escuela y calle. Esta última es percibida como un lugar de exposición a riesgos, entre otros, al riesgo de las 'malas compañías' o socialización fuera de los cánones de la escuela y del domicilio. En su radicalidad, el sentido común recoge esta referencia a la calle en la expresión "vagrancia" y la experiencia de un sujeto "vago": desplazarse sin destino, sin saber a dónde se va, no saber a dónde se quiere llegar ni lo que se quiere llegar a ser.

Por ello, la percepción de crisis se refiere tanto al interior de la comunidad, la cual es percibida en su desgarramiento y en su fragmentación, como al exterior de la misma, percibida en su capacidad para producir una socialización precaria o disruptiva. Por tanto, el desarrollo del CEA aparece también como una condición indispensable para que los alumnos y alumnas puedan desarrollar proyectos de vida que les permitan salir de la pobreza e incorporarse plenamente a la vida económica, social y cultural.

LA DESCONEXIÓN CON EL HOGAR: LA AUSENCIA MOTIVACIÓN FAMILIAR

La relación del liceo con la comunidad local se expresa también en la relación entre el liceo y la familia o el domicilio. El sentido común de los discursos señala que los alumnos que logran mejores rendimientos académicos provienen de domicilios u hogares que les han permitido adquirir los recursos para motivarse y orientarse a proyectos de vida y comprometerse en ellos.

Sin embargo, el sentido común se hace cargo de que ese es el caso de un número reducido de alumnos y alumnas. La mayoría de los alumnos provienen de hogares o de grupos familiares que no estimulan el compromiso con el aprendizaje y, más bien, tienden a socializar a las hijas e hijos en las disposiciones que operan en la comunidad local, en la percepción señalada en el apartado precedente.

En este contexto, el liceo opera en un registro más cercano al trabajo (asistencia) social que a su función pedagógica: debe proveer la socialización primaria, fomentar el desarrollo de hábitos, brindar protección y seguridad, brindar alimentación, etc. En otras palabras, el liceo juega un rol de suplencia o, más bien, de sustitución de la familia. Ello aparece en tensión con la función pedagógica que le correspondería, especialmente en tanto el colegio tiene que apuntar en dirección al proyecto de vida del estudiante, es decir, más allá del espacio local y más allá del tiempo cotidiano presente.

En tal sentido, el liceo aparece doblemente separado de la familia. Por un lado, en tanto la familia es parte de una comunidad local caracterizada por una realidad precaria que no favorece el compromiso del estudiante con el aprendizaje. Por otro lado, en tanto está presionado a realizar una función social que no le es propia y que constituye una desviación de su función principal.

En este contexto, el desarrollo del CEA supone una fuerte recomposición de los vínculos familiares y, con ello, un compromiso de involucración activo de los padres y apoderados en el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje.

CAPÍTULO 6

Propuestas para el desarrollo del compromiso del estudiante con el aprendizaje

FUNDAMENTOS

EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

“Que nos sintamos identificados con el liceo, eso es lo que falta...” (Alumnos).

En ambos establecimientos estudiados el tema de la comunidad escolar tiene un lugar central en las conversaciones de los actores principales. En nombre de dicha comunidad se ha puesto en acción el proceso de desarrollo institucional implementado en el Liceo Abdón Cifuentes. La ausencia de un orden que permita el funcionamiento de la comunidad escolar constituye el núcleo básico que organiza la conversación de los actores en el Liceo Federico García Lorca.

Como se ha señalado antes, la comunidad escolar opera como una conversación en que los actores van acomodando sus representaciones sociales mutuas y van produciendo los sentidos comunes que, a su vez, constituyen la referencia colectiva de las experiencias individuales. En este contexto, el desarrollo del compromiso del estudiante con el aprendizaje se presenta también como un asunto fundamentalmente comunitario, conversacional, colectivo.

Por ello, el desarrollo del sentido de pertenencia e identificación con la comunidad, la incorporación activa de los actores, la re-

construcción de las relaciones, la normalización de los roles y lugares de cada uno, la regulación de los intercambios, etc., aparece como un factor crucial para la creación de condiciones en que cada uno de los actores pueda definir, negociar, declarar y finalmente realizar su compromiso específico con el compromiso del estudiante con el aprendizaje.

MOTIVACIÓN Y PROYECTO DE VIDA

“El chico no tiene muy claro que va a hacer, sabe que tiene que permanecer nada más, distinto es cuando tiene una perspectiva, una visión, un camino a seguir... el compromiso se hace más fácil” (Profesores).

En múltiples formas y expresiones, las voces de los actores – directivos, estudiantes, profesores, apoderados– establecen una relación activa entre los comportamientos, las disposiciones hacia el estudio, la percepción de un proyecto de vida y el compromiso del estudiante con el aprendizaje. Una forma recurrente de expresarlo, su forma en tanto tópico, remite a la subjetividad de cada alumno(a) y se recoge como motivación, como aspiraciones, como deseo de llegar a ser, como orientación al futuro, como perspectiva y como proyección, como proyecto de vida. Se trata de una cualidad de los alumnos que está disponible para todos y todas, sin exclusiones, sin condiciones (‘aún para los más desordenados’).

Ello adquiere un sentido radical en el contexto socio cultural y socio económico en que se ubica el liceo. Los alumnos y las alumnas dependen dramáticamente del colegio para poder afirmar una posibilidad de construir proyectos de vida. No hay otras alternativas disponibles. Las alternativas aparentes (la socialización en la calle, el trabajo precoz, la participación en redes perversas –droga–) exponen inmediatamente al riesgo vital y existencial de ‘perderse en la vida’.

El liceo está confrontado a hacerse cargo de esta intensidad, de esta urgencia y de esta trascendencia biográfica de su acción.

LA CENTRALIDAD Y LA PARTICULARIDAD DEL COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE

“Entonces nosotros trabajamos como con más ganas, como que nos integramos más al colegio, como que nos identificamos más con el colegio” (Alumnos).

En la perspectiva del proyecto de vida, el compromiso del estudiante con el aprendizaje asume un lugar central: si el alumno no establece un compromiso personal con el aprendizaje, sus posibilidades de mejorar su rendimiento y, con ello, de recorrer la educación como un camino de realización de un proyecto de vida (movilidad social, realización biográfica), resultan seriamente amenazadas. Del mismo modo, si el compromiso no es asumido como una tarea colectiva, que se refuerce y se renueve colectivamente, sus posibilidades de hacerse efectivo se tornan precarias e inestables. Por ello, el compromiso aparece simultáneamente como un acto individual y un acto colectivo, de toda la comunidad escolar.

En cuanto relación, el compromiso del estudiante con el aprendizaje (CEA) supone una reflexividad y una conexión del estudiante consigo mismo, con su subjetividad y su deseo, con su orientación a un proyecto de vida (llegar a ser). También supone una conversación activa con los demás integrantes de la comunidad escolar: los pares, los profesores, los padres. Del mismo modo, supone una formalización contractual con el colegio o la institución (los directivos).

En cuanto intencionalidad, el CEA supone que el alumno desarrolla sus capacidades y habilidades para imaginar o concebir un proyecto de vida y se oriente hacia el mismo (con vistas a sí mismo). Más allá de lo remoto o inalcanzable que pareciera ser la ima-

gen proyectiva (y que ésta pueda cambiar muchas veces), el proceso de producirla activa la tensión entre querer y poder y pone, por tanto, al sujeto reflexivamente frente a ella, le lleva a nombrarla y, con ello, a producirla como realidad, a descubrirse como sujeto protagonista o actor (de su propio aprendizaje).

En cuanto formalidad, el CEA supone un acto formal, un procedimiento, un acuerdo sobre términos y condiciones explícitamente formulados. En este sentido, el CEA supone una formulación explícita y precisa de lo que se compromete, las condiciones mutuas que se establecen, la temporalidad comprometida y las condiciones de anulación del compromiso. En este mismo ámbito se juega la significación del compromiso, su carácter solemne, los sentidos biográficos que para cada una de las partes están implicados, los signos o símbolos que lo harán visible y los rituales que lo actualizarán en cada momento. Finalmente, el compromiso conlleva una práctica que se orienta a producir nuevos compromisos que permitan ampliar el campo de lo posible o formularse nuevas metas y proponerse nuevos logros. En ello radica el carácter generativo o proactivo del CEA.

LAS HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS

“Porque uno desarrolla más la personalidad y no te da vergüenza de pararte adelante y decir lo que uno cree que es justo... reclamar tus derechos... estás capacitado para responder y para pararte adelante sin que te dé vergüenza” (Alumnos).

En el contexto socio cultural en que se ubica el liceo, la formulación y la realización del compromiso del estudiante con el aprendizaje requiere que los alumnos y las alumnas afirmen simultáneamente su propia individualidad y su pertenencia a una comunidad de aprendizaje. Ello, a su vez, requiere de habilidades sociales bási-

cas que involucran el desarrollo de competencias en los dominios del lenguaje, de las emociones y del cuerpo. Una de tales competencias, por ejemplo, es la asertividad, es decir, la capacidad de habla y acción en condiciones de compromiso y creatividad junto a otros(as) en una relación de cooperación.

Se asume que las condiciones de socialización de las generaciones jóvenes, en el medio socio cultural en que realizan sus vidas, no favorece el desarrollo de habilidades sociales que permiten al alumno operar con fluidez en distintos contextos de comunicación, con personas provenientes de otros contextos culturales y con personas ubicadas en distintos lugares o posiciones de la estructura social.

Un aprendizaje y desarrollo en este ámbito puede efectivamente contribuir al compromiso del estudiante con el aprendizaje, y al rendimiento escolar.

LAS HABILIDADES PARA EL ESTUDIO/APRENDIZAJE

“A lo mejor no es tan fome estudiar...” (Alumnos).

En el contexto socio cultural en que se ubica el liceo, el compromiso del estudiante con el aprendizaje –particularmente en su forma de proyecto de vida que articula una tensión entre querer y poder– requiere también del aprendizaje y desarrollo de habilidades y competencias básicas específicas para el estudio y aprendizaje. Ello permite que el estudiante adquiera las habilidades y las competencias para ser efectivamente creativo, proactivo, constructor de su aprendizaje.

En la medida en que la realización del estudio y aprendizaje conlleva la realización de tareas que combinan constantemente componentes rutinarios y componentes generativos y de innovación, el

aprendizaje y la adopción de metodologías y técnicas simples de optimización de esos procesos puede contribuir de manera importante al compromiso y al logro escolar del estudiante.

RECOMENDACIONES

DESARROLLO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

El sentido de pertenencia e identificación con la comunidad del liceo (con los pares, con los otros actores en el sistema institucional) constituye un componente importante del compromiso del estudiante con el aprendizaje en tanto activa disposiciones y relaciones de cooperación, de solidaridad, de intercambio, etc., que operan como refuerzos mutuos hacia la realización de metas y logros.

Por ello se propone la realización de actividades específicas explícitamente diseñadas para promover y desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad escolar de cada uno de los actores, individuales y colectivos (directivos, estudiantes, profesores, padres y apoderados). Las actividades pueden ubicarse en tres ámbitos:

- ◆ Actividades referidas a la imagen corporativa del liceo y el signo distintivo que aporta a sus integrantes, orientadas a profundizar el sentido de pertenencia, de responsabilidad y de compromiso de cada miembro con dicha imagen.
- ◆ Actividades referidas al clima o ambiente grupal que se produce el encuentro entre distintos actores y participantes, orientadas a mejorar aquellos aspectos que pueden contribuir a fortalecer el compromiso de cada uno de los actores del proceso escolar.
- ◆ Actividades auto reguladas, que sean generadas y realizadas por los propios actores a través de múltiples intercambios, negociaciones y comunicaciones con otros actores.

LOS PROYECTOS DE VIDA

En sentido práctico, la conversación sobre el proyecto de vida es un modo generativo de abordar la orientación vocacional tradicional, desde la perspectiva del compromiso del estudiante con el aprendizaje. Se trata de que la conversación entre directivos, alumnos, profesores y apoderados incorpore de manera consciente, explícita y activamente la noción de proyecto de vida que movilice el deseo, el interés y la motivación de los alumnos y alumnas en función de un proyecto personal.

Ello puede expresarse de múltiples formas. En primer lugar, como una actividad grupal en que los alumnos en conversaciones con sus pares o con otros actores (directivos, padres, profesores) juegan a nombrar sus proyectos de vida personales (lo que quieren ser cuando grandes, cómo lo imaginan, cómo se representan el camino para hacerlo). En ello se activa la disposición a orientarse en función de una imagen (visual) de lo que quieren y disponerse a desarrollar las capacidades y habilidades que se requieren (aunque cambien muchas veces el nombre de su proyecto). El acto mismo de nombrar el deseo implica una habilitación para poder realizarlo (empoderamiento).

En segundo lugar, como un acercamiento o generación de vínculos con aquello que quieren llegar a ser. Ello puede operar en dos planos. Por un lado, en el plano de las personas como la posibilidad de encuentro y de vínculo con profesionales, técnicos, trabajadores especializados del campo profesional o laboral en que se sitúen los proyectos de vida de los alumnos y alumnas. Por otro lado, como acercamiento o vinculación con el campo laboral en que se inscribe el proyecto de vida de los alumnos (por ejemplo, visitas a empresas industriales o de servicios, exposiciones de empresas en el colegio, etc.).

En tercer lugar, como una actividad a la que todo el liceo dedica un tiempo especial (por ejemplo, una iniciativa de “semana del Proyecto de Vida”) y organiza múltiples actividades que convergen en ayudar a los estudiantes a definir progresivamente lo que quiere llegar a ser.

COMPROMISO DEL ESTUDIANTE CON EL APRENDIZAJE

A inicios y término del año escolar se propone la realización de una jornada de dos días de duración cada una, explícita y exclusivamente dirigida a establecer y evaluar los compromisos que, individual y colectivamente, cada uno de los actores del proceso escolar (directivos, alumnos, profesores, padres y apoderados) formula para el año. El eje de dichas jornadas es el compromiso del estudiante con el aprendizaje y, por tanto, los compromisos de los actores no estudiantes se refieren a cómo facilitan el compromiso de los primeros.

El objetivo de las jornadas es hacer del compromiso una actividad solemne, explícita y especializada, en que cada actor establece individual y colectivamente un compromiso para el periodo escolar de un año.

Los objetivos específicos se dirigen a que la comunidad escolar esté en condiciones de:

- ◆ Fortalecer al sujeto de aprendizaje como protagonista de su propio proceso.
- ◆ Valorar todas las iniciativas y actividades de los estudiantes, dentro y fuera del colegio, más allá de su inmediata pertinencia académica.
- ◆ Favorecer las imágenes y las orientaciones individuales y colectivas hacia el proyecto de vida (“Qué quiere llegar a ser cada estudiante”) y el compromiso con el mismo.

- ◆ Establecer los mecanismos de seguimiento y monitoreo para el cumplimiento de los compromisos establecido por cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS

Se propone la realización de talleres de desarrollo de habilidades básicas, conducidos por especialistas con experiencia en este campo y orientados a dos actores en la comunidad escolar: estudiantes y profesores.

En el primer caso, estudiantes, el taller opera como una experiencia grupal que permite activar los dominios del lenguaje, de las emociones y del cuerpo en función de la adquisición y desarrollo de competencias y habilidades que le permitirán ampliar su repertorio de respuestas y comportamientos sociales en distintos contextos de intercambio y comunicación.

En el caso de los profesores(as) el taller opera como una experiencia grupal que permite adquirir las competencias y habilidades para incorporar en su quehacer regular elementos que permitan desarrollar competencias y habilidades sociales básicas en los alumnos y alumnas.

DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL ESTUDIO/APRENDIZAJE

Se propone la realización de talleres de desarrollo de competencias y habilidades para el estudio y aprendizaje, conducidos por especialistas con experiencia en este campo y orientados a dos actores en la comunidad escolar: estudiantes y profesores.

En el caso de estudiantes, el taller opera como una experiencia grupal que permite adquirir competencias y habilidades específicas para el estudio y aprendizaje.

En el caso de profesores y profesoras el taller opera como una experiencia grupal que permite adquirir las competencias y habilidades para incorporar en su quehacer regular elementos que permitan desarrollar competencias y habilidades de estudio y aprendizaje en los alumnos y alumnas.

BIBLIOGRAFÍA

- DUBET, FRANÇOIS (1991), *Les lycéens*. Paris: Du Seuil.
- DUBET, FRANÇOIS (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- ECHEVERRÍA, RAFAEL (1995), *Ontología del Lenguaje*. Santiago, Chile: Ediciones Dolmen.
- GOLEMAN, DANIEL (1996), *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editores.
- MATURANA R., HUMBERTO (1994), *Amor y juego: fundamentos olvidados de Lo Humano: desde el patriarcado a la democracia*. 2a Edición. Santiago, Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- MATURANA R., HUMBERTO; FRANCISCO VARELA (1987), *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago, Chile: Universitaria.
- MATURANA R., HUMBERTO (1989), *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Hachette/CED.
- MATURANA R., HUMBERTO (1995), *Formación humana y capacitación*. Santiago, Chile: Unicef-Chile.
- PASK, GORDON (1976), *Conversation Theory*. Elsevier, New Cork.
- SAFFIE RAMÍREZ, NUBIA (2000), *¿Valgo o no valgo? Autoestima y rendimiento escolar*. Santiago, Chile: Ediciones LOM.

INTERNET, DOCUMENTOS ON – LINE

CONVIVENCIA ESCOLAR:

Ministerio de Educación de Chile: <http://www.mineduc.cl/>

Política de Convivencia Escolar, texto en formato .pdf

Manual para Centros de Alumnos, texto en formato .pdf

Ley N° 19.070, Estatuto de la función docente, texto en formato .pdf

Decreto N° 58, Estatuto de Centros de Padres y Apoderados, texto en formato .pdf

Decreto N° 524, Reglamento General de Centros de Alumnos, texto en formato .pdf

CULTURA JUVENIL:

IIFE, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación:

<http://www.iife-buenosaires.org.ar/>

TEDESCO, JUAN CARLOS. *Escuela y cultura: una relación conflictiva*.

TENTI FANFANI, EMILIO. *Culturas juveniles y cultura escolar*.

TENTI FANFANI, EMILIO. *La escuela y la educación de los sentimientos*.

Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas:

<http://www.cidpa.org/decada15.asp>

“ÚLTIMA DÉCADA” N° 15: *Los jóvenes en el liceo. Política de juventud y juventudes. Sujetos y políticas sociales*, 2001.

CORNEJO, RODRIGO & JESÚS M REDONDO. *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*.

SAPIAINS ARRÚE, RODOLFO & PABLO ZULETA PASTOR. *Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización*.

Revista Iberoamericana de Educación, versión electrónica: <http://www.campus-oei.org/revista/>

BAEZA CORREA, JORGE. *Leer desde los Alumnos.*

EDUCABILIDAD:

IPE, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>

TEDESCO, JUAN CARLOS & LÓPEZ, NÉSTOR. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina.*

TEDESCO, JUAN CARLOS & LÓPEZ, NÉSTOR. *Desafíos a la Educación Secundaria en América Latina.*

TEDESCO, JUAN CARLOS. *Actuales tendencias en el cambio educativo.*

TEDESCO, JUAN CARLOS. *Los pilares de la educación del futuro.*

Reformas y Escuelas para el Nuevo Siglo, Congreso Internacional Lima, Perú 7 - 10 Octubre 2003: <http://www.foroeducativo.org.pe/congreso/Escuela-y-Educabilidad.doc>

BELLO, MANUEL E. *Escuela y condiciones de educabilidad.*

NAVARRO, LUIS. *La noción de "condiciones de educabilidad" como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión.*

EQUIDAD Y EDUCACIÓN:

CEPAL, Comisión Económica para América Latina: <http://www.eclac.cl/publicaciones/>

VARIOS. *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía.* Versión final del informe sobre la Cumbre de CEPAL en México, año 2000.

Revista Iberoamericana de Educación, versión electrónica: <http://www.campus-oei.org/revista/>

MUIJS, DANIEL. *La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación.*

IPE, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación:
<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>

FEIJOO, MARÍA DEL CARMEN. *Equidad Social y Educación en los '90*. Argentina.

NAVARRO, LUIS. *Equidad Social y Educación en los '90*. Chile.

CASTAÑEDA BERNAL. *Equidad Social y Educación en los '90*. Colombia.

BELLO, MANUEL. *Equidad Social y Educación en los '90*. Perú.

MORDUCHOWICZ, ALEJANDRO (org.). *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*, Argentina. 2003.

ESCUELA ACELERADA:

Todos los textos sin autor son de autoría grupal en esta sección.

Expectativas de resultado de aprendizaje en toda escuela acelerada, texto en red sin referencia. http://www.accelerated.org/DEP/Text/Eslr_Esp.htm

Para mejorar nuestra escuela, texto en red sin referencia. <http://www.charlesfortes.org/Pagessp/page8es.html>

Escuelas Aceleradas, texto en red sin referencia. <http://didac.unizar.es/jlbernal/escacel.html>

RUMBERGER, RUSSELL. *Los estudiantes que se mudan de escuela y el logro académico*, texto en red sin referencia. <http://www.ericdigests.org/2003-2/mudan.html>

Seminario UNESCO Chile: <http://www.unesco.cl/>

LEVIN, HENRY M. *Cambios pedagógicos para los futuros educacionales de América Latina y el Caribe*.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. *<http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpetas10/10resenaTem1.pdf>*

WEISS, EDUARDO. *La Socialización Escolar.*

IIFE, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación: *<http://www.iife-buenosaires.org.ar/>*

TENTI FANFANI, EMILIO. *Socialización.*

ACERCA DE LOS AUTORES

Rodrigo Vera Godoy (*rodrigo.vera@flacso.cl*) Profesor Investigador de FLACSO, especialista en educación, comunicación, formación y capacitación, con experiencia en política, metodologías y técnicas de conversión de la práctica en fuente de producción de conocimiento y aprendizaje. Actualmente es Coordinador General de la Comunidad de Aprendizaje Puente FOSIS-FLACSO y del Área de Educación de FLACSO.

Samuel Palma Manríquez (*spalma@flacso.cl*) Investigador de FLACSO, especialista en educación, formación y capacitación, con experiencia en proyectos de intervención sociocultural. Actualmente es Coordinador del Instituto de la Comunidad de Aprendizaje Puente FOSIS-FLACSO.