



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION

# Sistematización **Sobre Juventud y Educación**

---

- **Trabajo elaborado por:**  
*Óscar Aguilera, Consultor*
- **A solicitud de la:**  
*Coordinación Nacional del  
Nivel de Enseñanza Media*

**División de Educación General**  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Abril 2007

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	4	
<b>CAPÍTULO 1</b>		
<b>SISTEMATIZACIÓN DE PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA</b>	5	
Introducción	6	
1	Políticas de educación y el abordaje de la temática juvenil	9
1.1.	Principales transformaciones en el sistema educativo, en el marco de la reforma educativa	9
1.1.1	Uso del tiempo escolar y Jornada Escolar Completa	9
1.1.2.	Modernización de los recursos de aprendizaje	10
1.2.	Políticas educativas y garantía de derechos	11
1.2.1	Ley 12 años de escolaridad	13
1.2.2.	El Programa Liceo Para Todos	14
1.2.3.	Embarazo adolescente y escolarización	14
1.3.	Políticas educativas y subjetividad juvenil	15
1.3.1.	El Programa MECE-Media	15
1.3.1.1.	La experiencia de las ACLE	16
1.3.1.2.	Ciudadanía y participación estudiantil en la gestión escolar	18
1.4.	Lo juvenil y la lógica de riesgo	20
1.4.1.	Afectividad y sexualidad juvenil	20
1.4.2.	Consumo de drogas	21
1.4.3.	Convivencia escolar	21
2.	Las tensiones presentes entre realidad juvenil y cultura escolar	23
2.1.	Los debates a partir de la conceptualización de la cultura juvenil	23
2.2.	Proyecto de vida y cultura escolar	26
2.2.1.	El liceo como espacio de construcción	26
2.2.2.	Expectativas juveniles y deserción	29
2.3.	Cotidianidad y convivencia escolar	31
2.3.1.	La relación Joven-Docente	31
2.3.2.	Realidad juvenil y práctica pedagógica	34
2.3.3.	Nuevas prácticas culturales juveniles y su inclusión en la escuela	35
2.3.4.	Convivencia, discriminación y violencia	36

2.3.5.	Participación juvenil y ejercicio ciudadano	39
3.	Desafíos de la política para el abordaje del tema juvenil	42
3.1.	Producir juventud	42
3.2.	Principales desafíos para una nueva política orientada a la inclusión juvenil en el sistema escolar	43

## **CAPÍTULO 2**

OFERTA PÚBLICA Y JUVENTUD	46
---------------------------	----

## **CAPÍTULO 3**

TALLER DE EXPERTOS EN JUVENTUD Y EDUCACIÓN	83
--	----

## **BIBLIOGRAFÍA**

	92
--	----

## PRESENTACIÓN

El desafío que se ha planteado la política ministerial para la enseñanza media es instalar un sistema educacional capaz de interpretar, acoger y proyectar los intereses y aspiraciones de los jóvenes chilenos en toda su diversidad. Con ese fin, es necesario interrogarse al menos sobre dos ámbitos, para trazar estrategias de política futuras. La primera pregunta debe hacer referencia a los enfoques sobre el tema juventud que han enmarcado las políticas educacionales durante los últimos años, sus aciertos y debilidades; la segunda, debe referirse a la realidad concreta de los jóvenes de hoy en día en Chile, y a las señales que ésta nos entrega para entender la cada vez más compleja relación entre mundo juvenil y sistema escolar.

Esas son, básicamente, las dos preguntas que se intentan responder en el documento que se presenta a continuación. Para ello, se analizaron y sistematizaron escritos y estudios sobre el tema juventud y educación realizados en Chile en la última década (período 1996-2006), complementados con la sistematización de un debate al que convocó la Coordinación Nacional del Nivel de Enseñanza Media, con expertos en el tema juventud, cuyo fin fue discutir sobre las principales tensiones existentes en la actualidad entre cultura juvenil y cultura escolar.

Junto con recoger los saberes acumulados sobre el tema juventud, y a objeto de proyectar la estrategia de acción del Ministerio de Educación mediante la colaboración con otras instituciones públicas vinculadas a los jóvenes, se realizó un catastro detallado de la oferta de políticas públicas destinadas a este segmento de la población en la actualidad, el cual se incluye en la última sección de este documento.

*"Sistematización sobre Juventud y Educación"* es el título de este documento, y fue desarrollado por el profesional Óscar Aguilera Ruiz, con la colaboración de los profesionales de la Unidad Ciudadanía, Inclusión y Cultura Juvenil de la Coordinación Nacional del Nivel de Enseñanza Media, entre los meses de octubre de 2006 y marzo de 2007.

CAPÍTULO 1  
**SISTEMATIZACIÓN DE PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA**

## Introducción

El trabajo de sistematización que se presenta a continuación nace de la revisión del listado bibliográfico de lo que está disponible ("lo que hay") en torno al tema de la relación entre culturas escolares y mundo juvenil, pero la vez, precisa la necesidad de instalar nuevas discusiones a partir de lo revisado, con el fin de orientar futuras decisiones de política pública ("lo que no hay y necesitamos para tomar decisiones").

Los criterios de construcción de esta sistematización fueron acordados con la contraparte técnica del Ministerio, con la cual se decidió abordar los principales estudios y documentos sobre la materia publicados en revistas y libros entre los años 1997 y 2006. Fruto de dicho trabajo, se logró conseguir un total de treinta documentos para la elaboración del documento central y otros quince, que se incluyen en los anexos.

Inicialmente, estos documentos fueron agrupados en ejes temáticos referidos a cuestiones acerca de las transformaciones del sistema educativo promovidas a partir de los años 90'; otros temas, vinculados a las orientaciones culturales y las relaciones de convivencia que establecen los jóvenes y demás actores en el espacio escolar, lo relativo a sus proyectos de vida y trayectorias en su desarrollo biográfico y, finalmente, tópicos relacionados con las formas de agrupación juvenil y sus vinculaciones con el ejercicio de la ciudadanía.

El análisis preliminar de dicho material nos llevó a plantear la necesidad de construir unas claves de lectura que nos permitieran comprender en su integralidad la relación entre juventud y culturas escolares, y no realizar solamente un ejercicio descriptivo que se limitara a reproducir la heterogeneidad de temáticas investigadas y la diversidad de enfoques desde los cuales se realizan los análisis sobre los temas. Por lo tanto, comenzamos por aproximarnos a los estudios partiendo por caracterizar la propia naturaleza que constituye a ambos actores de la relación y que funda las modalidades específicas en que ésta se desarrolla: la educación y la cultura escolar por una parte, y la realidad juvenil por otra.

Respecto del sistema educativo, existe consenso en cuanto a considerarlo como el principal mecanismo de movilidad social. La misión de dicho sistema en nuestra sociedad es, por tanto, asegurar la adecuada integración de todos los sujetos a la comunidad nacional y, la vez, prestar las condiciones y herramientas para una inserción plena en la nueva y demandante dinámica social global, de modo que se alcance un nivel de vida satisfactorio. En esa dirección, y desde una lógica de articulación y desarrollo de políticas públicas, podemos pensar que desde 1990 en adelante se ha desplegado un continuo de acciones que permiten:

1. Garantizar un adecuado acceso a los centros escolares por parte de la población en general, y de los jóvenes en edad escolar en particular.
2. Aumentar los años de escolarización obligatoria y desarrollar acciones tendientes a asegurar la permanencia en los liceos de aquellos jóvenes con mayores dificultades para finalizar su ciclo educativo.
3. Otorgar una calidad educacional a todos lo sujetos, independiente del tipo de sistema educativo al cual acceden (municipal, particular-subvencionado, particular), objetivo pendiente y que ha comenzado a guiar las acciones de política educativa en los últimos años.

Todo este proceso ha incrementado no sólo la cantidad de jóvenes que ingresan al sistema, sino que además, ha aumentado la diversidad del alumnado. Esto implica que el sistema educativo debe enfrentar una realidad juvenil cada vez más heterogénea a nivel de sus capitales económicos, culturales y sociales, y por lo tanto, a nivel de sus expectativas con respecto al mismo sistema, complejidad para la cual las estructuras institucionales parecen no estar preparadas.

Esto genera una dificultad enorme para responder a la pregunta de quiénes son estos jóvenes y qué es lo que necesitan, en tanto uno de los supuestos que constituye y da sentido a la escuela es lo que M. Margulis denomina "el heredero imaginario" (1996). Es decir, la escuela se funda sobre la base de un "joven-tipo" que requiere la "sociedad-tipo" y que mediante una serie de recursos estratégicos (administrativos y pedagógicos) va formando y educando en juventud. Y este proceso de "construcción del heredero", que antiguamente estaba reservado para aquellos sujetos que provenían de sectores socioeconómicos altos y medios, actualmente se despliega para otros sujetos que no fueron contemplados en el diseño original.

Señalamos entonces, que es desde esta relación entre misión del sistema educativo y las políticas públicas implementadas para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad en/del sistema educacional, que podremos aproximarnos a comprender los estudios indexados. Pero, así como la educación y las culturas escolares desarrollan un conjunto de procedimientos y normativas, es necesario incorporar como objeto de análisis a los sujetos concretos para quienes se piensan las políticas y se construyen estos procedimientos y normativas.

De allí que nuestra segunda clave de lectura tenga relación con los sujetos que se encuentran y vinculan al interior del sistema educativo. Distinguimos, casi de modo estructural, dos sujetos, que a su vez ocupan dos posiciones distintas a nivel institucional; aquellos para quienes se piensa el sistema educativo, es decir, los jóvenes; y aquellos que son mandatados por la sociedad para asegurar un adecuado proceso formativo, es decir, profesores, directivos y paradocentes.

Estudiar y analizar la educación sólo a partir de uno de estos sujetos provoca lecturas parciales. Lo importante de la cuestión generacional radica en que en el espacio social escolar se encuentran sujetos con experiencias y saberes distintos, pero cuyas posiciones en el plano social escolar están predefinidas: los adultos son los encargados de velar y cautelar la preparación de los niños, niñas, menores y jóvenes para su vida adulta. Hablamos, por tanto, de una relación asimétrica en que uno de los sujetos define al otro los contenidos y las formas de la relación formativa a construir.

Muchas de las actuales tensiones que hoy constituyen la convivencia escolar pueden ser leídas desde esta clave generacional: la brecha tecnológica entre unos docentes digitalizados funcionalmente y unos estudiantes cognoscitivamente digitales, docentes constituidos por el lenguaje representacional en relación con unos jóvenes formados en la hipertextualidad, docentes que esperan estructuras clásicas de organización juvenil con las cuales relacionarse y estudiantes que se mueven por distintas modalidades de estar juntos, que no requieren muchas veces de la presencialidad física, etc.

En síntesis, los modelos de comprensión de la realidad que sustentan los distintos grupos generacionales a partir de su particular experiencia histórica se constituyen en claves de lectura (analizadores) de lo que actualmente está ocurriendo en los espacios escolares y pueden entregar insumos para redefinir los planes curriculares, los perfiles de los agentes educativos involucrados (orientadores, paradocentes,

etc.), así como los mecanismos de diálogo e interlocución entre los actores del proceso educativo.

Con ese fin, para dar cuenta de los diversos documentos analizados en el presente estudio, hemos ordenado la información en tres grandes capítulos: políticas educacionales y abordaje de lo juvenil durante los gobiernos de la Concertación; un segundo capítulo que se hace cargo de las tensiones que atraviesan las culturas escolares y el sistema educativo a partir de las relaciones de convivencia cotidianas y los proyectos de futuro que construyen los jóvenes, y finalmente, una síntesis que presenta las cuestiones derivadas del abordaje de lo juvenil en relación con el sistema educativo, con especial énfasis en las formas de conceptualizar las relaciones entre culturas juveniles y culturas escolares.

## 1. Políticas de educación y el abordaje de la temática juvenil

Los desafíos enfrentados entre los años 1990-2006 se fundamentan a partir del diagnóstico sobre la realidad educacional realizado durante el primer gobierno de la Concertación y que, básicamente, remiten a un sistema que no daba cuenta de las transformaciones socioculturales que venían produciéndose en el contexto de la dictadura militar y que ante el inicio del proceso de transición a la democracia se encontraban en un marco histórico y político distinto. Dicho diagnóstico, a juicio de C. Bellei (2003:185), señalaba que: "El problema genérico de la enseñanza media a comienzos de los '90 era de enorme atraso respecto a su sociedad: formas institucionales y curriculares que fueron adecuadas en el pasado, ya no eran funcionales. Al aumentar significativamente su cobertura, el alumnado pasó a ser más heterogéneo social y culturalmente que en el pasado, sin que esto haya sido realmente tomado en cuenta en su organización, oferta curricular y prácticas pedagógicas y evaluativas. Por otro lado, en las últimas tres décadas la economía y sociedad chilena se transformaron en múltiples aspectos (la producción y el empleo, el mundo del conocimiento, la información y la cultura, la educación superior, etc.). Todo ello sucedió sin que se haya efectuado el ordenamiento institucional, las orientaciones y el trabajo de los establecimientos secundarios. Todo había cambiado en su entorno, sin embargo, la enseñanza media había permanecido inalterada en sus rasgos constitutivos".

Es por ello que en el presente capítulo, nos interesa ubicar y presentar las políticas de educación implementadas durante los gobiernos de la Concertación en el periodo 1990-2006 y que, a nuestro juicio, han transformado el escenario tradicional de enseñanza, al menos, en tres aspectos centrales:

- La universalidad de la educación, que se traduce en el acceso de un conjunto de sujetos juveniles que históricamente estuvieron fuera del sistema educativo, y que hoy han sido conceptualizados como juventud popular.
- La consagración de un imaginario de derechos a ser garantizados, que no se refieren solamente a cuestiones de orden material (alimentación, becas, etc.), sino que se amplían hasta dimensiones de orden cultural (expresividad juvenil, formas de agrupación y participación, prácticas culturales vinculadas a la sexualidad y la afectividad, las nuevas tecnologías, entre otros).
- La visibilidad de un sujeto juvenil que comienza a ser considerado como actor relevante del proceso educativo, no sólo en cuanto a los asuntos pedagógicos (aprendizaje de conocimientos), sino también en cuanto a su propia subjetividad.

### 1.1. Principales transformaciones en el sistema educativo, en el marco de la reforma educativa

El período 1990-2006 está caracterizado por un marco general de transformaciones en el sistema educativo, entre las que se contemplan estrategias como los programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) (Educación Parvularia, Básica y Media), con sus metas de mejoramiento de la equidad y calidad; la aprobación de la ley que estableció el régimen de Jornada Escolar Completa (JEC) con la correspondiente ampliación horaria y proyectos de infraestructura, el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente y la Reforma Curricular que derivó en la definición de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios y elaboración Planes y Programas de Estudio.

### **1.1.1. Uso del tiempo escolar y Jornada Escolar Completa**

Una de las reformas estructurales que caracteriza esta etapa de aumento en la cobertura y mejora en los tiempos de mantención en la institución educativa es la denominada Jornada Escolar Completa.

Desde el año 1997 comienza un paulatino proceso de unificación de las jornadas escolares y la reorganización de los tiempos de trabajo de profesores y estudiantes. El objetivo explícito es desarrollar un nuevo marco temporal (extendido) en el cual desarrollar de mejor forma los procesos educativos, tanto en la educación básica como en la educación media.

Es así como a partir de 1998 se estableció por ley que los estudiantes deben tener un mínimo de 42 horas de clases semanales, lo que se está llevando a cabo de acuerdo a lo que dicta la Ley de Jornada Escolar Completa (JEC). "El nuevo currículo, por ser mucho más potente y complejo, requiere más tiempo para poder realmente transmitirlo y aprender. Para eso, se han incorporado más de 200 horas pedagógicas en lo que hemos llamado Jornada Escolar Completa, es decir, que hemos pasado de una situación en la cual eran de 33 a 36 horas pedagógicas semanales a 42 horas semanales, al menos, de clase [...]" (Weinstein, 2001: 109).

El tiempo disponible adicional que se genera a partir de esta reforma se utilizará de acuerdo a una decisión autónoma de cada liceo, previa presentación ante el Ministerio de Educación de una planificación al respecto. Por lo general, los establecimientos han optado por extender las horas de estudio del currículo destinado a Lenguaje y Matemática, y en menor medida para la creación de talleres de libre elección vinculados a cuestiones expresivas o recreativas de los jóvenes de cada establecimiento. Si bien este proceso de reforma curricular, como consecuencia de la extensión de la jornada escolar, constituye el mayor proceso de descentralización curricular realizado en el país (Bellei, 2003), también es cierto que la utilización óptima de dicho tiempo adicional generado está lejos de ser una realidad<sup>1</sup>.

### **1.1.2. Modernización de los recursos de aprendizaje**

Gran parte de los estudios coinciden en señalar que aquellos jóvenes que se encuentran más cercanos a la utilización de las herramientas de la modernización, fundamentalmente en el campo de las nuevas tecnologías, estarían mejor capacitados para imaginar y construir su futuro (Weinstein 2001, Ghiardo et al 2005).

Dos consideraciones de inicio en el proceso de utilización de herramientas como nuevas tecnologías en el contexto educativo: el acceso desigual a la tecnología de acuerdo a la condición socioeconómica y los capitales culturales con que cuentan en sus familias los jóvenes.

En el caso del acceso a las nuevas tecnologías, los jóvenes tienen más ventajas que generaciones anteriores pero, a la vez, la propia disponibilidad de estas herramientas estará muy condicionada por el estrato socioeconómico al que se

---

<sup>1</sup> En un artículo fechado en febrero de 2007 y publicado en el diario La Tercera, el investigador de la Universidad de Chile Cristian Bellei señala que los profesores no destinan tiempo para revisar las propias tareas encargadas como parte de su docencia a los estudiantes ("tareas que nunca se revisan"), encontrando allí una pista para la desigualdad en los aprendizajes de alumnos de establecimientos municipalizados.

pertenezca, generando una nueva modalidad de desigualdad. "Una amplia mayoría (65,8%) no posee un computador en su hogar. Pese a ello, el 47,3% dice manejar al menos un programa computacional, en una diferencia que en el fondo releva el papel que viene jugando la institución escolar como instancia que «democratiza» el acceso a estas tecnologías" (Ghiardo y Dávila, 2005: 43).

Y en lo referido a los capitales culturales de las familias, uno de los estudios disponibles señalan que: "De hecho, para todos los grupos distribuidos según la escolaridad del padre o de la madre, el porcentaje más alto se ubica en una situación de escasa disponibilidad de herramientas de modernización. Todo pareciera indicar, entonces, que la desigualdad en este campo no está disuelta" (Ghiardo y Dávila, 2005: 43).

De esta forma se entiende la implementación del Proyecto Enlaces, programa que ha permitido que todos los establecimientos de enseñanza secundaria del país cuenten con computadoras en línea, acceso a Internet y profesores capacitados en el uso de esta nueva herramienta (Weinstein 2001). Ahora bien, la implementación de este programa no ha estado exenta de dificultades que, por lo general, se relacionan con el "control" del dispositivo tecnológico, ya sean los equipos audiovisuales o los equipos computacionales. Es así como tenemos salas de computación que permanecen cerradas durante gran parte del día y que, en el caso de comunas rurales, los beneficios de estas tecnologías no son compartidas con el conjunto de la comunidad, aun cuando el propio Programa Enlaces incorpora una dimensión de trabajo con ella. "[...] pero su uso estaría dificultado por la falta de confianza que tiene el liceo en sus estudiantes respecto del cuidado de estos instrumentos, como también por la excesiva normativa que suele colocar el liceo al uso de los recursos e infraestructura disponibles. Esto se relaciona, en concreto, con la Red Enlaces que representa en el actual contexto del sistema educacional, la modernización llevada al aula. Es, contradictoriamente, la democratización de la tecnología -llega a todos-, pero a su vez, en el microespacio del liceo, aún no todos la pueden usar libremente [...]" (Oyarzún et al, 2001:163).

A pesar de estas dificultades en su implementación, el Programa Enlaces ha permitido acceder a los beneficios de la sociedad de la información a gran parte de los liceos, con especial énfasis en aquellos establecimientos de zonas rurales. Este proceso, a juicio de expertos en nuevas tecnologías y juventud, debe ser complementado con mayor intensidad en lo que se refiere al sujeto destinatario: si bien hasta ahora Enlaces ha tenido como foco a los docentes, paulatinamente comienza a integrar a los jóvenes como foco de proyectos específicos<sup>2</sup>.

## 1.2. Políticas educativas y garantía de derechos

Dos puntos de partida que nos permiten caracterizar los temas derivados de los esfuerzos por parte de la institucionalidad educativa para garantizar derechos a todos los jóvenes estudiantes (Oyarzún et al 2001, Bellei 2003):

- Las dificultades estructurales con que se encuentran los gobiernos de la Concertación en el plano educacional, fundamentalmente en lo referido al proceso de municipalización de la educación fiscal y a las restricciones

---

<sup>2</sup> En la actualidad, Enlaces y el Ministerio de Educación en conjunto con Intel y la asesoría del Departamento de Informática Educativa de la Universidad Católica, desarrollan un proyecto piloto que tiene como objetivo caracterizar los niveles de inclusión digital juvenil, así como desarrollar procesos de capacitación mediante metodologías que relacionan los intereses juveniles con el desarrollo de procesos de vinculación con los liceos y la comunidad a través del diagnóstico de necesidades locales y la planificación de proyectos utilizando las nuevas tecnologías.

presupuestarias en el sistema público de educación. Todo ello generó un proceso paulatino de precarización de la educación y la segmentación de la oferta en este ámbito, evidenciando modalidades diferenciadas de educación según el estrato socioeconómico de los jóvenes.

- El creciente reconocimiento del mundo juvenil en el medio escolar que se viene desarrollando desde inicios de los 90' y que se ha traducido en un progresivo proceso de construcción de un actor joven, legitimado como figura social, y reconocido desde su propia subjetividad.

La inclusión educativa de los jóvenes chilenos se ha constituido en el principal objetivo a conseguir a través de la implementación de acciones públicas sostenidas en el tiempo, y que en el último decenio se ha traducido en un aumento del segmento juvenil que asiste a establecimientos educativos: "A mediados de la presente década, se constata el fuerte incremento experimentado por la matrícula de educación media en los últimos 25 años (la cantidad de alumnos en 1995 es cinco veces superior a la de 1970), lo que puso de manifiesto que la ampliación de la cobertura había sido uno de los principales logros del sistema a través tiempo" (Oyarzún et al: 26).

En el período 1992-2003 el porcentaje de jóvenes (15-29) que asistía a un establecimiento educativo aumentó de un 30% a un 43%. Esta situación de mejora en las condiciones sociales y culturales para el conjunto de la sociedad chilena es resultado de una planificación y una voluntad política por parte de los gobiernos de la Concertación (1990-2006). Tal como señala Goicovic (2002: 12): "[...] pero, no sólo en torno a los grupos-objetivo cambió la nueva política democrática. Conscientes de la magnitud de los problemas estructurales del sistema educativo y de las proyecciones de los mismos, especialmente al abordar las tareas de modernización del país, las autoridades de gobierno le otorgaron un rango estratégico a la problemática educativa (Aylwin, 1990). Es así como se asienta la idea de que la educación es el principio articulador, por excelencia, del *desarrollo económico con equidad social*".

Junto con lo anterior, se produce también un proceso sostenido de aumento en los años de escolaridad y de ingreso a la educación superior: "El primer desafío —la cobertura— es de vital importancia, pues es el que sustenta los tres restantes. Se refiere simplemente a cómo logramos que todos nuestros adolescentes y jóvenes accedan y permanezcan en el sistema escolar" (Weinstein, 2001:100). Así, tenemos que el promedio de los años de escolaridad en el año 2003 alcanza a los 11.41 años.

Sin embargo, y tal como lo reconocen las propias autoridades del sector, los incrementos en la cobertura y en los años de escolaridad sólo son una realidad para los estudiantes que provienen de familias que se han beneficiado del crecimiento económico generalizado. En primer lugar, esta mayor cobertura tiene un fuerte componente urbano; mientras en las ciudades la cobertura en educación secundaria alcanza al 94% de los jóvenes, en las zonas rurales este porcentaje desciende a un 85%. Asimismo, la variable socioeconómica señala que los jóvenes pertenecientes al I quintil acceden en un 88% a la educación secundaria, mientras que los del V quintil acceden en un 99%, lo que evidencia que el déficit en la cobertura es directamente proporcional al nivel de ingreso en los hogares. Tenemos entonces, que las dimensiones regionales de residencia, así como las socioeconómicas, muestran una gran influencia en las posibilidades de asegurar una educación secundaria completa a los jóvenes.

De la misma manera, y de acuerdo a la Encuesta Casen (2003), las principales causas para el abandono escolar incluyen aquellas dimensiones estructurales en el

acceso y permanencia (condiciones socioeconómicas), y otras que podemos denominar de proyectos vitales (maternidad y paternidad, otros intereses formativos y laborales): al 2003, las causas para la deserción escolar son el ejercicio de la maternidad y paternidad (19%), nulo interés en la formación secundaria (13%) y problemas de rendimiento (12%). Como señala Weinstein (2001:pps. 102-103): “[...] las oportunidades educativas están desigualmente distribuidas. En la educación media, la cobertura es prácticamente universal sólo para los dos quintiles de mayores ingresos de la población; sin embargo, alrededor de un cuarto de los jóvenes de las familias más pobres y un quinto de aquellos pertenecientes al segundo quintil están fuera del sistema escolar [...] Este flagelo de la deserción escolar en los estratos más pobres de la sociedad se traduce en nuevas iniquidades en las etapas posteriores de la vida [...] La enseñanza media (en otras palabras, la escolaridad completa) confiere ventajas salariales importantes sobre los que no la tienen. Los desertores del sistema escolar tienen además, mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras (cesantía, drogadicción, falta de participación, etc.) A su vez, empobrecen el capital cultural que luego transmiten a sus hijos, reproduciendo intergeneracionalmente la desigualdad educativa en lo que se ha llamado el «círculo vicioso de la pobreza»”.

Anteriormente, presentamos la situación educativa en Chile a partir del aumento en la cobertura, lo que se traduce en que la matrícula al año 1995 era cinco veces más que la matrícula de 1970 (Oyarzún et al 2001); y la mantención en el sistema escolar, alcanzaba un promedio de 11.41 años. Pero tal como señala Bellei (2003:226): “Si se compara la probabilidad de que un joven alcance determinados umbrales escolares según el quintil de ingreso del hogar al que pertenece, queda en evidencia que la inequidad adscrita en Chile es aún de gran magnitud. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) ha realizado algunas estimaciones al respecto. Según sus datos, completan ocho años de escolaridad el 100% de los niños del quintil V y, en el otro extremo, el 75% de los niños del quintil I. A los doce años de escolaridad, llegan el 90% de los niños del quintil V y sólo el 40% de los del quintil I. Por último, es casi nulo (menor al 1%) el porcentaje de niños del quintil I que alcanza los 15 años de escolaridad, mientras que en quintil V, el más rico, el 40% de los niños logra esa meta”.

Por ello, es necesario señalar que aparece como un tema crucial en los discursos juveniles (Oyarzún et al 2001) lo relativo a los derechos que deben ser garantizados, tanto al interior como el exterior del sistema escolar, construyendo un proceso de empoderamiento ciudadano que vuelve una reivindicación permanente el respeto y la garantía de los derechos juveniles. Esta demanda ha sido traducida desde la política pública, primero en la ley que establece en doce años la escolaridad obligatoria, y en dos líneas de política tendientes a asegurar dicha escolaridad para todos los jóvenes: el Programa Liceo para Todos, así como la política contra la discriminación<sup>3</sup> a adolescentes embarazadas.

### **1.2.1. Ley 12 años de escolaridad**

El hito más importante de esta política fue la reforma constitucional promulgada el 7 de mayo de 2003, que consagró la enseñanza media obligatoria y gratuita, entregando al Estado la responsabilidad de garantizar el acceso a este nivel educacional para todos los chilenos hasta los 21 años de edad.

---

<sup>3</sup> Las políticas anti-discriminación en/de la escuela contemplan explícitamente a estudiantes inmigrantes, discapacitados, con orientación sexual diversa y niños viviendo con VIH. Por cuestiones de foco de la sistematización, nos detendremos en el caso de las estudiantes embarazadas, pero se vuelve una necesidad conocer cómo en los otros casos contemplados se está asegurando correctamente el derecho a la educación.

Dicha ley busca garantizar los doce años de escolaridad para todas y todos los chilenos, como requisito educativo mínimo para acceder en igualdad de condiciones a las oportunidades de desarrollo que brinda la sociedad del siglo XXI.

Las razones de esta reforma se encuentran en los siguientes argumentos. En primer lugar la enseñanza media obligatoria como un deber político del Estado Democrático, para asegurar equidad en educación, vale decir, garantizar igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes respecto a los saberes fundamentales que pueden hacer de ellos verdaderos ciudadanos. En segundo lugar, doce años de estudios para toda la población son considerados como el "umbral" mínimo de escolaridad en las sociedades que quieren desempeñarse eficazmente en una economía globalizada. Desde el punto de vista cultural, es el *stock* de escolaridad bajo el cual se es prácticamente analfabeto en la sociedad de la información y el conocimiento.

### **1.2.2. El Programa Liceo Para Todos**

Si analizamos aquellas estrategias destinadas a asegurar la permanencia de los alumnos en la enseñanza media, podemos observar que éste ha sido el foco de trabajo en los últimos años en lo que se refiere a este nivel, encarnado en el Programa Liceos Para Todos, que tuvo como objetivo disminuir la deserción escolar y mejorar la calidad educativa de aquellos establecimientos educativos que se caracterizaban por atender a alumnos de mayor vulnerabilidad social y con resultados educativos más bajos. Atendió al 32% de los liceos del país (424), y a cerca del 28% de los estudiantes de enseñanza media que hay en ellos (245.000 alumnos aproximadamente). En concreto, las estrategias del programa buscaban apoyar a los establecimientos educativos en generar una propuesta de desarrollo pedagógico que se estructura y basa en la diversidad de alumnos que les toca atender, en el contexto del marco curricular. Algunas estrategias específicas del programa eran:

- Becas de retención: destinadas a los alumnos con mayor riesgo de deserción, para comprometer su asistencia y mejoramiento en resultados educativos. Actualmente se entregan 18.000 becas de un monto de \$150.000 anuales.
- Nivelación reconstitutiva de saberes: estrategia educativa que tuvo como objetivo restituir en los alumnos de enseñanza secundaria aquellos conocimientos en lenguaje y matemática de la enseñanza primaria que son básicos para tener un adecuado desempeño en la educación a la que ingresan.
- Planes de acción: diseño, implementación y evaluación de planes que los propios establecimientos educativos realizan con el objeto generar estrategias tendientes a disminuir la deserción escolar y mejorar la calidad educativa que entregan.
- Asesoría psicosocial: un tercio de los liceos del programa cuentan con el apoyo de equipos universitarios vinculados a carreras como psicología o trabajo social que los asesoran para fortalecer las capacidades de acogida de los alumnos. Además, apoyan situaciones conflictivas y casos problemáticos en sus alumnos.

### 1.2.3. Embarazo adolescente y escolarización

Una descripción adecuada de las políticas de afectividad, sexualidad y embarazo, necesariamente debe mencionar el diagnóstico base desde el cual los jóvenes se relacionan con su entorno escolar: se percibe una relación lejana entre el liceo y los jóvenes, lo que se traduce en que, si bien los profesores aparecen muy bien evaluados en cuanto a la confianza con el mundo juvenil (INJUV, 2005), esto no significa que el joven encuentre en ellos el apoyo o soporte de orientación respecto a temas claves de su vida: consumo de drogas, sexualidad y otros. Son los compañeros de curso quienes se convierten en los únicos interlocutores de las conversaciones juveniles (Oyarzún et al 2001). Todo ello nos lleva a señalar que se encuentra pendiente la necesaria conversación social por cambiar (Cottet y Galván, 1994).

Es así como a mediados de los 90' llegamos a conceptualizar en una doble función la tarea de educadores y los centros educativos en lo referente al tema de la sexualidad y el embarazo adolescente: entregando orientación y acompañamiento en la prevención de este tipo de conductas, pero también favoreciendo políticas no discriminadoras hacia las jóvenes. [...] La modificación de la Ley N°18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, que establece en su artículo 2º, el inciso «El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel [...]». "Este cambio en la normativa ha permitido aumentar la retención femenina en los liceos y generar conversaciones dentro de los establecimientos, que apuntan a una visión más abierta e integral de la sexualidad" (Weinstein, 2001: 111).

Esta concepción más integral acerca de la sexualidad juvenil por parte de los establecimientos educacionales respecto a las jóvenes embarazadas genera nuevos desafíos, pues ya no se expulsa a las alumnas en aquel estado pero: "Con la maternidad, las jóvenes inician un proyecto de vida que muchas veces es incompatible con la continuación de estudios [...] si bien los establecimientos no expulsan a las jóvenes embarazadas, la maternidad adolescente es un factor importante de riesgo de deserción una vez nacido el hijo/a. Las jóvenes no siempre cuentan con los recursos o una red de apoyo para dejar a su hijo/a bajo el cuidado de alguien mientras asistan a clases" (Raczynski et al, 2002:51).

El año 2000 se promulga la Ley N° 19.688, que busca garantizar el derecho de las alumnas embarazadas a la educación y por esa vía, evitar cualquier forma de discriminación que pueda afectarlas. En este sentido, el reglamento es explícito al señalar que:

- *Artículo 2º: Las alumnas en situación de embarazo o maternidad tienen los mismos derechos que los demás alumnos y alumnas en relación a su ingreso y permanencia en los establecimientos educacionales, no pudiendo ser objeto de ningún tipo de discriminación, en especial el cambio de establecimiento o expulsión, la cancelación de matrícula, la negación de matrícula, la suspensión u otra similar.*
- *Artículo 3º: El embarazo o maternidad de una alumna no podrá ser causal para cambiarla de jornada de clases o a un curso paralelo, salvo que ésta manifestare su voluntad expresa de cambio, fundada en un certificado otorgado por un profesional competente.*

### **1.3. Políticas educativas y subjetividad juvenil**

También se introducen reformas destinadas a mejorar la efectividad y calidad de la educación, destacándose la implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media (MECE-Media) en 1.300 establecimientos educacionales subvencionados.

#### **1.3.1. El Programa MECE-Media**

El programa MECE-Media se inicia en 1994 y tiene como propósito mejorar los contextos que posibilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Respecto al tema juvenil, plantea: "El sentido del MECE-Media es ampliar en cantidad y calidad la estadía de los jóvenes en su establecimiento y propender a una mayor participación de ellos en actividades de libre elección, generándoles una identidad más fuerte y un sentido de pertenencia con su liceo. [...] generar nuevas dinámicas de acción en los ámbitos del arte, deporte, medioambiente y comunicación, que es donde los jóvenes tienen mayores inquietudes y más necesidades" (Pérez, 2002: 71).

La estrategia de implementación de este Programa pasa por la incorporación de la cultura juvenil en la cultura escolar. Este proceso de integración, a juicio de Pérez (2002: 70), pasa por articular dos líneas; "[...] 1) Una vertiente pedagógica: la cual plantea que es necesario conocer a los jóvenes de hoy, saber qué les pasa, saber cómo son, cuáles son sus expectativas y sus necesidades para poder enseñarles. 2) Una vertiente referida a las alternativas atractivas para el uso del tiempo libre que se ofrezcan a los jóvenes secundarios desde la educación. Alternativas que les entreguen experiencias formativas en el sentido más amplio de la palabra, en habilidades sociales, de expresión, de participación y habilidades culturales". Encontramos aquí, entonces, los fundamentos con los cuales se comprende la relación entre culturas juveniles y culturas escolares<sup>4</sup>, y que termina operacionalizándose en las ACLE.

##### **1.3.1.1. La experiencia de las ACLE**

El diagnóstico respecto a la imagen que los jóvenes tenían sobre su paso por el sistema escolar, la poca relación entre las experiencias juveniles y lo que el liceo ofrecía, las críticas a los contenidos y metodologías de trabajo en el aula, así como la desconexión entre los establecimientos y lo que ocurría en la "vida fuera del colegio", son elementos que forzaron a evaluar y repensar la forma en que los estudiantes participaban de su proceso de desarrollo y la relación que establecían con sus lugares de estudio. Este proceso se traduce en la creación de las Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE).

Señala Castillo (2000: pps. 4-5), que los datos que fundamentan esta experiencia son aquellos que antes de 1995 existían, caracterizados por una oferta poco atractiva para los espacios no obligatorios ni académicos, la selectividad hacia un tipo de alumno de las actividades ofrecidas, la inexistencia de reconocimiento a los códigos y expresividades juveniles no formalizables en un canon cultural tradicional. A partir de esa información, se concluye que el "sistema debiera hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil que tiende a desarrollarse cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos

---

4 Es necesario hablar en plural, en tanto no es posible pensar a las culturas, sean juveniles o escolares, como bloques unitarios, coherentes y nítidos en sus componentes. Es más, la propia experiencia en el campo de los estudios sobre juventud señala la pluralidad de formas de concreción de las vivencias culturales de los individuos y los grupos, lo que exige una mirada analítica menos reificadora de los fenómenos o procesos socioculturales que se conceptualizan.

compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo”, tal como lo reconoce el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación.

En este contexto, el Programa MECE-Media construyó un espacio que apuntara a incorporar esa realidad juvenil a la institución escolar como estrategia de mejoramiento de la relación subjetiva de los jóvenes con sus establecimientos. “Esto requería de un proceso doble: participación juvenil por un lado, y por otro, sensibilización y apertura del liceo en toda su expresión a los intereses, conocimientos y gustos de los jóvenes estudiantes. En resumen, fortalecer “la concepción de los jóvenes como co-constructores de la cultura escolar, a partir del reconocimiento de los saberes y quehaceres que identifican su entorno cultural” (Castillo, 2000: 5).

En promedio, se desarrollaron aproximadamente once talleres por cada liceo, con 200 jóvenes participando en ellos, lo que nos habla del impacto de las ACLE a nivel nacional. Y al analizar por área dichos talleres, tenemos la siguiente composición:

### Distribución de talleres según áreas temáticas

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

Fuente: Castillo, 2000.

Sin embargo, estas actividades funcionaban casi exclusivamente los días sábado, fuera del horario escolar, y en la práctica se visualizaron como una reformulación de las tradicionales actividades extraescolar. Pero no son sólo el funcionamiento y la gestión los que aparecen como debilidades de las ACLE. También se agregan cuestiones que se relacionan directamente con la propia concepción de juventud y cultura con la cual se estaba trabajando. Los temas elegidos no sufrieron mayores cambios respecto a lo que ya se venía haciendo como “extraescolar”, y que profundizó una lógica de uso recreativo del tiempo libre antes que un lugar que pensara en las relaciones y vínculos que constituye el liceo y la forma de participar que en él tienen los distintos actores sociales involucrados. “La forma de implementación de estas actividades, fuera de la jornada normal de estudios y sin impactar otras áreas del currículo, tampoco ayudó a que realmente el liceo se permeara con las culturas juveniles de sus alumnos. “[...] echamos de menos en el discurso de la reforma educacional chilena menciones claras y directas respecto a la necesidad de democratizar la institución secundaria, más aún cuando se reconoce desde el MINEDUC que el contexto de transición a la postdictadura es determinante en el tipo de políticas a impulsar” (Cornejo y Redondo, 1997: 34).

Cabe señalar que, junto con las iniciativas específicas de las ACLE, definidas por el Programa MECE-Media para el conjunto de establecimiento subvencionados del país, a partir del año 1996, se abrieron una serie de líneas de acción que articularon las actividades permanentes con ofertas y procesos de significativa convocatoria. Entre estos se destaca la línea de difusión que el programa implemento con el diario “La Época” a través del suplemento “Buenas Vibras” que

se inserto en diez ocasiones al año en el mencionado periódico, esto motivo la conformación durante tres años de reporteros juveniles en los liceos y la conformación de radios internas en los establecimientos educacionales, en la misma línea de trabajo una vez concluida esta estrategia, con el mencionado medio se elaboraron junto a los jóvenes de todo el país "capsulas" televisivas que el Canal Chilevisión proyectaba todas las semanas hasta fines del año 2000. Con el Instituto Nacional de la Juventud- INJ- se implemento el Programa de "Formación de Líderes en Excursionismo Ecológico" y el Programa de "Voluntariado Ambiental" Nota aparte fue la labor emprendida con la Dirección General de Deportes y Recreación DIGEDER, con quienes en forma conjunta se desarrollaron los Juegos Nacionales Deportivos Escolares y posteriormente los Juegos de la Juventud Chilena, hasta que a fines del año 1998, este vinculo se interrumpió abruptamente. Otra actividad que tuvo un interesante desarrollo y representatividad entre 1996 y el año 2001 dice relación con las "Olimpiadas Científicas Juveniles" que junto con las Sociedades Científicas de Física, Química y Matemáticas, contribuyeron a destacar talentos y representar al país a nivel internacional con meritorios resultados. A esto se añade el Concurso nacional de Ortografía "Por un Chile bien escrito" que en coordinación con la Academia Chilena de la Lengua y la Oficina de la Señora del Presidente de la República, marco un hito en el calendario escolar de todo el país y su proyección internacional. Mención especial merece las iniciativas implementadas con la División de Cultura del Ministerio de Educación, con quienes se llevaron a efecto "Encuentros Nacionales de Teatro y Música Escolar ", "Concursos Nacionales de Cueca" y se exploró el vinculo entre las ACLES y las actividades culturales con la comunidad, mediante el Programa "Liceo Abierto a la Comunidad" LAC- finalmente destacar los "Cabildos Culturales Juveniles" que desde el año 2000 al 2003 convocaron a jóvenes de todos los liceos del país a debatir sobre demandas y desarrollo de ofertas culturales.

Una de las variables que atentó en contra de una adecuada implementación de las ACLE se encuentra en el modo de gestión e implementación de este proceso; la poca articulación e integración de dichas actividades con las acciones que a nivel local (municipal y en cada establecimiento educacional) se desarrollaban en materia de juventud y que transformó las preocupaciones por este sector social en un "receptor de iniciativas" más que en un "constructor de acciones".

Pero además, conspiró mayormente a nuestro juicio, el capital humano con el que contaban los establecimientos educacionales para enfrentar los desafíos de relacionarse culturalmente con sus estudiantes. "En relación a los cursos de capacitación o perfeccionamiento que los docentes han adquirido en temáticas de realidad juvenil, podemos indicar que el 33.5% de los docentes encuestados respondía que no había realizado cursos de perfeccionamiento o de capacitación en temáticas asociadas a la realidad juvenil. Estos docentes tienen preferentemente entre 41 y 50 años edad, mayoritariamente del sexo masculino, docentes que trabajan en establecimientos educacionales corporativizados, fundamentalmente de liceos técnico-profesionales [...] En segundo lugar, se constata que los docentes que más se han perfeccionado, lo han hecho en consumo de drogas y alcohol (17%). Este tipo de docente también se caracteriza por tener entre 41 y 50 años de edad, preferentemente mujeres" (Oyarzún et al, 2001: pps.131- 132).

En síntesis, podemos señalar que la experiencia de incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar a través de la modalidad Actividad Curricular de Libre Elección deja las siguientes consideraciones (ECO, Educación y Comunicaciones 1999):

- La obtención de un espacio colectivo para los jóvenes, donde ellos se sienten

participando efectivamente, compartiendo con sus pares y conociendo otras facetas de sus profesores/coordinadores.

- La poca colaboración del conjunto de profesores de los establecimientos que no valoran la metodología de talleres o el tipo de actividades realizadas como complemento a la educación tradicional.
- Sigue existiendo una distancia entre las expectativas e inquietudes juveniles y las posibilidades de ofertas, talleres y actividades por parte de los establecimientos, que respondan a esa diversidad de gustos y deseos.
- La modalidad de gestión y operación de las ACLE (recursos centrales y actividad fuera del currículo) condiciona la estabilidad en el tiempo, así como la amplitud de temas y las formas de trabajo colectivo.
- La metodología ACLE no incide en las formas tradicionales de la práctica pedagógica en los establecimientos.
- La no incorporación de padres y apoderados a este proceso, así como la escasa información del programa no sólo limitó la propia asistencia de estudiantes a las actividades los días sábado, sino que incluso privó de un posible aporte de recursos humanos y económicos que podría haber significado la participación de las familias en el proceso.
- La importancia de los eventos y actividades inter-establecimientos constituye no sólo un momento de reconocimiento de otras experiencias, sino de revalorización del propio establecimiento de origen.

Mientras se desarrolla esta estrategia, la tensión por parte de los establecimientos educacionales se produce en la gestión de las exigencias cada vez mayores que les plantea la implementación de nuevos programas que intentan resolver de forma integral las cuestiones relacionadas con las características socioculturales de los y las jóvenes que están llegando a los colegios y liceos. “[...] pero estas definiciones, por lo demás muy amplias, generaron, y continúan haciéndolo, nuevas tensiones en el sistema educacional de enseñanza media. Por una parte, exige de las unidades educativas la actualización de sus propuestas de contenido adecuando el currículo a las realidades y especificidades de los estudiantes; por otra, amplía el horizonte del quehacer educacional al definir la cultura escolar como el ámbito idóneo, para la corrección de las conductas transgresoras —drogadicción, alcoholismo, delincuencia— que complejizan la estabilidad social del país y, por último, asume la implementación de la Jornada Escolar Completa Diurna (JECD), como ámbito de optimización del tiempo libre de los jóvenes y, con ello, como mecanismo preventivo de eventuales desviaciones conductuales en un medio social que se asume como hostil” (Goicovic, 2002: 15).

### **1.3.1.2. Ciudadanía y participación estudiantil en la gestión escolar**

Una de las piedras angulares del Programa MECE-Media lo constituye el tema de la incorporación y participación juvenil en la gestión e implementación de los proyectos educativos de cada establecimiento, capacitando a los jóvenes dirigentes de los Centros de Alumnos para tener mayor ingerencia en la definición de los Proyectos Educativos Institucionales y estableciendo normativas específicas que reglamentan la actividad asociativa de los CCAA.

A esta acción se añade la incorporación de la línea juvenil en la definición y adquisición de revistas y publicaciones que cada año efectuaban los liceos a través del Programa Centro de Recursos para el Aprendizaje CRA; la formulación de Proyectos de Mejoramiento Educativo -PME-, tendientes a incorporar necesidades y temáticas juveniles a la gestión del liceo. Un hito dentro del Programa Jóvenes fue la “Consulta Nacional a Dirigentes Estudiantiles” hecha acerca del Marco Curricular de la Educación Media, que congregó en el mes de agosto del año 1997 a la mayoría de los liceos del país en un proceso de consulta dirigido a todos los estudiantes secundarios de Chile, para que estos reflexionaran y debatieran sobre

algunos temas educativos. Esta iniciativa derivó a la publicación de un resumen con propuestas y adhesiones a ciertas dimensiones curriculares contenidas hoy en el Decreto N° 220.

En el ámbito de la participación cabe destacar además la relación establecida con el Congreso Nacional, con quienes durante tres años se implementó el "Parlamento Juvenil" que abrió espacios para la representación dirigencial y partidaria como nunca se había experimentado.

Posterior al MECE-Media, y con el objetivo de democratizar el espacio escolar, se establece en la Ley 19.979, que crea los Consejos Escolares (constituido, al menos, por el Director, Representante del Sostenedor, Docente elegido por sus pares, Presidente/a del Centro de Alumnos y Presidente/a del Centro de Padres). Dicha ley señala explícitamente que esta instancia tendrá un rol consultivo, informativo, propositivo, e incluso resolutivo si el sostenedor así lo determina.

Todo este proceso ha estado acompañado de un cambio curricular que ha pasado de la educación cívica a la educación ciudadana. O, como señala C. Cox (2006:3): "La evolución mencionada de 'educación cívica' a 'educación ciudadana' implica una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia. Este supone el paso de un foco prácticamente exclusivo en el logro de conocimientos, al logro con similar énfasis de *habilidades* y *actitudes*, y de atender los *ambientes* en que se dan las relaciones en la escuela, y cómo este conjunto de propuestas afectan de manera directa o indirecta las nociones de gobierno, política, participación y democracia".

#### De educación cívica a educación ciudadana

EDUCACIÓN CÍVICA	EDUCACIÓN CIUDADANA
Foco en institucionalidad política.	Doble foco: institucionalidad política y ampliación temática a 'problemas actuales de la sociedad' y a las competencias para resolver conflictos.
Ubicada en últimos cursos de la educación secundaria.	Presente a lo largo de la secuencia escolar.
Orientada a la adquisición de conocimientos-foco en contenidos.	Orientada a adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos de práctica, con predominio de relaciones participativas y democráticas.

Fuentes: Cox, C.; Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005).

Sin embargo, muchas de estas cuestiones no logran desplegarse en toda su potencialidad al interior de los espacios educativos. Es más, la integración de estos ejercicios ciudadanos en la cotidianeidad del liceo se traduce en una tensión manifiesta en que, "aunque existe un claro llamado a la participación de los jóvenes, no queda claro el propósito de ella. Ahora, lo observable en la práctica es que ésta ha tenido más que ver con propósitos instrumentales a la escolarización de los estudiantes que con propósitos formativos relacionados con los derechos y deberes de los jóvenes en el espacio institucional y estudiantil" (Oyarzún et al p.209)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Las recientes movilizaciones estudiantiles de 2006 nos muestran a jóvenes altamente motivados a participar y hacerse co-responsables de la gestión de sus proyectos educativos, pero que siguen siendo

En síntesis, los autores analizados (Oyarzún et al 2001, Cox 2006, Bellei 2003) señalan que en la participación estudiantil radican las posibilidades de éxito del proceso de reforma educacional puesta en marcha, siempre que se considere esta participación para actuar sobre el presente, ya sea en la definición de los Proyectos Educativos, en la oferta educativa en el tiempo adicional disponible por la ampliación de la jornada escolar, como en el papel del Centro de Alumnos y otras dinámicas asociativas que colaboren en el desarrollo de aprendizajes significativos.

#### **1.4. Lo juvenil y la lógica de riesgo**

Señalamos que la idea de riesgo ha permeado buena parte de la producción de conocimiento respecto al sujeto juvenil, llegando incluso a conceptualizar a la adolescencia como una etapa de riesgo por definición. Como señala Weinstein (2001; 109-110): "El explorar y experimentar con nuevas situaciones, de exponerse a riesgos que, a juicio de los adultos, son innecesarios, tiene fuerte probabilidad en esta etapa, y son conductas que se realizan dentro del proceso de construcción de la propia identidad".

Más allá de discutir lo correcto de la conceptualización, parece necesario advertir de los peligros que encierra una generalización de esa naturaleza ("la adolescencia es una etapa de riesgo"), además de problematizar la idea de la universalidad de la práctica ("todos los jóvenes tienen conductas de riesgo"). Estas nociones de riesgo asociadas a los jóvenes y, por extensión a las culturas juveniles, se han traducido en un conjunto de acciones públicas destinadas a los estudiantes y, en muchos casos, no logran trascender las miradas estigmatizadoras hacia ellos y sus prácticas (incluso a veces, reforzadas sin querer), lo que constituye un desafío no sólo pedagógico sino también ético.

En este contexto, nos interesa reseñar tres líneas de acción pública que han sido implementadas en los liceos, y que ayudan a complejizar la mirada sobre la relación entre culturas juveniles y culturas escolares: el ámbito de la sexualidad juvenil, el ámbito del consumo de drogas y, finalmente, lo relativo a las formas de sociabilidad y convivencia escolar.

##### **1.4.1. Afectividad y sexualidad juvenil**

En ese escenario se implementan a partir del año 1996 las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), bajo la responsabilidad de la Unidad de Género y Sexualidad de la División de Educación General y el Programa MECE-Media a través del componente Jóvenes, en las que el conjunto de actores sociales involucrados en el proceso educativo se reunía a conversar y conocer los diferentes puntos de vista sobre los temas de afectividad y sexualidad. Esta iniciativa se constituyó en un proceso altamente significativo para los jóvenes, en cuanto se trataba de la única ocasión en que temas de mucha importancia para ellos eran debatidos y conversados abiertamente en el propio establecimiento educacional.

Estos esfuerzos se tradujeron en que una cantidad importante de establecimientos educacionales incorporaron las temáticas de sexualidad juvenil a sus programas educativos institucionales, un número significativo de profesores se capacitó en centros especializados universitarios y no gubernamentales, constatándose avances significativos a los que se sumó la participación de las familias de los estudiantes en la discusión y conversación sobre modalidades políticas de gestión de la sexualidad

---

menorizados por parte de los adultos.

juvenil.

Los resultados, a diez años de implementación de las políticas de sexualidad escolar, demuestran que el embarazo adolescente no sólo no ha disminuido, sino que ha aumentado en este grupo específico. Lo mismo ocurre con las infecciones de transmisión sexual, configurando un cuadro no muy alentador en lo que se refiere a las prácticas de sexualidad juvenil (Olavarría 2005).

Además, persisten algunas debilidades, que en un escenario como el reseñado anteriormente son necesariamente objeto de preocupación. La primera de ellas se relaciona con que el MINEDUC no cuenta con las herramientas para garantizar la implementación de programas de Educación en Sexualidad al interior de los establecimientos y en éstos no se logran desarrollar estrategias sostenidas en el tiempo, trascendiendo a muy pocos actores activos en estas iniciativas.

#### **1.4.2. Consumo de drogas**

La prevención del consumo de drogas en el ámbito escolar se enmarca en la política de Estado existente, desarrollada a partir de 1990, y que está expresada en la Ley N° 19.366. Hasta ahora la política de CONACE, en el nivel escolar ha estado orientada exclusivamente a la prevención, mediante programas específicos para cada nivel educativo, además de iniciativas de capacitación a docentes y paradocentes que incluyen cursos específicos y becas de estudio en diplomados universitarios.

El diagnóstico indica que nos encontramos en un proceso de aumento en el consumo, a la vez que disminuye la edad de inicio. Se aprecia un mayor consumo entre hombres que en mujeres, al menos en lo que a marihuana y alcohol se refiere, así como la tendencia al incremento especial en algunas regiones específicas del país (INJUMAP, 2002).

Hasta ahora, la prevención se realiza focalizadamente en las escuelas y liceos, articulada con los Objetivos Fundamentales Transversales, generando acciones sustentadas en un conjunto de principios orientadores (centrado en las personas y no en las sustancias, prevención enfocada en la educación, mirada comprensiva e integral del fenómeno, estímulo a la participación de la comunidad, entre otros). La responsabilidad fundamental de este proceso ha recaído, hasta ahora, en los orientadores.

Sin embargo, las políticas de prevención siguen tratándose en los liceos como un tema ajeno a las actividades curriculares más relevantes, por lo que parece necesario integrarlas, como un modo de permitir que los mismos alumnos se apropien de las estrategias de prevención y, así, mejorar las condiciones de su aprendizaje. En este sentido, sería importante vincular el tema con ciertos subsectores de aprendizaje, además de ligarlo a actividades de promoción de la salud, participación y expresión juvenil.

En una mirada evaluativa, señala Weinstein (2001), que una política de prevención del consumo de drogas en el ámbito educativo necesariamente debiera incorporar una diferenciación y especificidad en los tipos de consumo de sustancias que se intenta prevenir, así como en las edades y género de los sujetos involucrados. Por otra parte, es necesario complementar las acciones preventivas con iniciativas que se hagan cargo de aquellos jóvenes que ya han iniciado el consumo y para los cuales los liceos muchas veces no tienen estrategias específicas o pasan simplemente por la expulsión del establecimiento cuando el consumo es detectado.

Cualquier estrategia, necesariamente, debe ser el resultado de la articulación entre

los distintos actores del proceso educativo, y debe incorporar las especificidades culturales de los estudiantes. Respecto de este último punto, CONACE ha decidido re-enfocar el programa "Yo decido", orientado a los alumnos de enseñanza media, con el fin de desarrollar contenidos de mayor proximidad con el mundo juvenil e incorporando aspectos que tienen que ver con el abordaje de la significación que tiene actualmente para los jóvenes el consumo de drogas, a nivel grupal e individual, y su interrelación con los riesgos que éste conlleva.

### **1.4.3. Convivencia escolar**

Apreciamos en las políticas desplegadas entre los años 1990-2006, un esfuerzo por construir un marco de relaciones sociales basadas en el respeto, la no discriminación y la resolución no violenta de los conflictos.

Por ejemplo, algunas de las acciones educacionales que se fueron multiplicando a fines de la década del 90' fueron los Comités de Convivencia Escolar Democrática, las instancias de desarrollo profesional docente en el ámbito de la resolución no violenta de conflictos; los programas intersectoriales para abordar los problemas de violencia y de discriminación. Se convocó a diferentes actores del mundo educacional a reflexionar y proponer soluciones para estos temas. Se estableció la Política de Participación de Padres y se promovió la participación de los alumnos en los Centros de Alumnos.

La Política de Convivencia Escolar del año 2002 se constituyó en un marco para las acciones del Ministerio de Educación con el objetivo de aprender a vivir juntos. Así, esta Política cumple una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad, participación activa en la comunidad, colaboración, autonomía y solidaridad.

Siendo el desarrollo de la infancia y la juventud el objetivo directo de la política educacional, la política de convivencia apeló particularmente a los establecimientos escolares, dando un reconocimiento al lugar propio que ocupan niños, niñas y jóvenes en la comunidad escolar y en la sociedad como personas íntegras, progresivamente capaces y responsables.

Esta política de convivencia fue acompañada de estrategias vinculadas al trabajo de la normativa, como los reglamentos internos y de convivencia, a la prevención de la violencia, al trabajo de la resolución no violenta de conflictos y a la participación escolar.

Estos aspectos relacionales e interactivos se encuentran en la base de lo que son las diferencias culturales entre jóvenes y el mundo docente del liceo; en tanto, lo que forma parte de un proceso cotidiano y progresivo de desarrollo y aprendizajes para unos (los jóvenes), se constituye en fuente de peligros y riesgos que necesitan ser conjurados para otros (adultos). De allí que se promuevan procesos participativos de construcción de reglamentos de convivencia que superen estas diferencias culturales y generacionales que provocan tensión al interior de los establecimientos y construyen mundos aislados sin puentes que los comuniquen (Duarte, 2002). "[...] Este distanciamiento entre lo que la cultura escolar entrega y lo que los jóvenes demandan deviene en problemas de rendimiento y de disciplina que tienden a ser asumidos como conductas anómalas que se controlan sobre la base de la punición" (Oyarzún et al 2001).

Este proceso es aún incipiente y, tal como señala J. Baeza, no es de extrañar que se mantengan retóricas punitivas que apunten a reposicionar la "escuela santuario" en desmedro de discursos y prácticas más dialógicas que permitan definir participativamente entre docentes, directivos, estudiantes y apoderados los marcos de convivencia que posibiliten aprendizajes de calidad y basados en una cultura democrática y de diálogo. "Sin embargo, ha habido una relativa carencia de líneas de trabajo directamente ligadas al tema de la disciplina y la convivencia de los liceos. Después de cinco años de intervención sobre el sistema escolar, se hace evidente la necesidad de abordar explícitamente esta problemática" (Bellei, 2003: 257).

## 2. Las tensiones presentes entre realidad juvenil y cultura escolar

Caracterizamos anteriormente un conjunto de transformaciones socioculturales y los enfoques que han tenido las políticas públicas en educación respecto de lo juvenil, con el fin de clarificar los cambios que éstas han introducido en el escenario de la tarea educativa.

En este capítulo nos detendremos a analizar los principales debates sobre cultura juvenil, con el fin de organizar la reflexión respecto a las relaciones que ésta establece con el sistema escolar. En concreto, revisaremos las vinculaciones entre los proyectos de vida y la cultura escolar, y analizaremos las tensiones que se producen en la relación presente en el liceo a partir del eje cotidianeidad y convivencia.

### 2.1. Los debates a partir de la conceptualización de la cultura juvenil

El debate respecto al lugar que ocupan las culturas juveniles en los procesos de escolarización no es independiente de las conceptualizaciones sobre la cultura juvenil en general, y no siempre son visibilizadas en el transcurso de las discusiones. Respecto del caso de los jóvenes, se pueden señalar al menos dos formas de comprender la relación entre juventud y sociedad desde una perspectiva cultural; la primera, se ocupa del modo en que las instituciones sociales impactan y construyen culturalmente unas formas específicas de ser joven (*construcción cultural de la juventud*), mientras que la segunda se ocupa de la creatividad cultural de los jóvenes y su influencia en los cambios socioculturales de la sociedad en general (*construcción juvenil de la cultura*). El énfasis de la primera definición está puesto en las tensiones generacionales e interculturales que se producen entre adultos (actúen o no institucionalmente) y jóvenes; en tanto que, desde la construcción juvenil de la cultura, los énfasis están puestos en analizar las formas en que la cultura se transforma a partir del aporte de los distintos sujetos jóvenes que en ella interactúan<sup>6</sup>.

Ahora bien, desde una perspectiva sociológica, es necesario señalar el desarrollo de toda una tradición que reacciona ante las perspectivas culturales y plantea la arbitrariedad sociológica de conceptualizar como "juventud" a un conjunto de sujetos sociales que ocupan posiciones diferenciadas estructuralmente y que lo único que tienen en común es la condición biológica: la edad. De allí que esta perspectiva, desarrollada entre otros por P. Bourdieu ("La Juventud no es más que una palabra") y Martín Criado ("Producir la Juventud") enfatizan en las modalidades específicas en que el sistema social construye un sujeto joven (para alguien) que sea funcional con las necesidades reproductivas del sistema hegemónico en su conjunto. En ese contexto, el sistema educativo juega un papel central, en tanto es el organismo reproductor de las diferencias sociales y ha sido construido para perpetuar este proceso a través de la manipulación de las expectativas de los jóvenes, y es por ello por ejemplo, que los estudiantes creen que tener más educación les ayudará en su movilidad social, a la vez que los hace adquirir una conciencia generacional distinta (superior) a la de sus padres y antecesores.

---

<sup>6</sup> El análisis de estas dos formas de entender las culturas juveniles lo podemos complementar con los análisis de los procesos de transmisión cultural. De acuerdo a M. Mead, habría tres formas de entender las relaciones entre generaciones: aquéllas en que los adultos enseñan a los jóvenes, otras en que los jóvenes aprenden de otros jóvenes y, finalmente, aquéllas en que los adultos aprenden de los más jóvenes. Véase Mead, M: Cultura y Compromiso.

De modo general, estas concepciones (la cultural y la sociológica) se traducen en dos grandes pensamientos sobre culturas juveniles, que se encuentran presentes en el actual debate sobre la cultura escolar; El primero, donde el énfasis está puesto en las manifestaciones de identidad cultural juvenil ligadas a lo que tradicionalmente se ha denominado como manifestaciones tribales; el segundo, que enfatiza los modos de vida y condiciones juveniles que poseen especificidades de orden cultural. Estas dos lecturas no son antagónicas, sin embargo, tampoco han aparecido debidamente articuladas en la discusión general sobre este tema.

La primera lectura asume como principal característica los procesos de construcción de identidades grupales, como modos distintivos y diferenciados respecto a las culturas parentales y hegemónicas (Feixa, 1998). De esta manera, se atiende a las características de estas formas de agrupamiento, sus signos distintivos, sus modos de relación, de consumo y creación, y los cómo estas expresan respuestas concretas a las situaciones sociales en las cuales están insertos los jóvenes. Así, la preocupación por los jóvenes y sus manifestaciones culturales se centra en aquellas que entran en conflicto con el mundo adulto e institucional, o en ese turbulento proceso de conformación de las identidades y donde la variable del tiempo social en que ocurren los sucesos resulta fundamental.

Como señala Martínez (1996: 88): "La construcción de identidad es un proceso complejo que se verifica en varios niveles simultáneamente. Se ha distinguido la preocupación por identificarse a un nivel individual, generacional y social. [...] Los contenidos que originan la identidad generacional involucran modos de vida, particularmente prácticas juveniles y comportamientos colectivos. También implican valores y visiones de mundo que guían este comportamiento [...] En el tiempo social de los jóvenes, las prácticas juveniles circulan entre el tiempo ocupado, el tiempo libre y el tiempo disponible, hecho que define lo juvenil popular en esta situación de 'circulación' entre las prácticas del tiempo social.[...] En este caso, las tradicionales categorías de tiempo ocupado y tiempo libre se diluyen, surgiendo así una cotidianeidad juvenil del tiempo disponible".

La segunda lectura en tanto, prioriza las dimensiones estructurales que constituyen el punto de partida de cualquier proceso de construcción de subjetividad, con los posicionamientos concretos (espaciales y temporales) en que se desarrollan los jóvenes. En este contexto, Dávila realiza una distinción clara entre el concepto de "Condición Juvenil" y el de "Situación social de los jóvenes" et al (2006: 56): "[...] La 'condición juvenil', como categoría sociológica y antropológica, (se refiere) a la estructura social como a los valores y a la cultura particular de los sujetos en los procesos de transformaciones sociales contemporáneas (formativas, laborales, económicas, culturales). La 'situación social de los jóvenes', (por su parte) nos remite al análisis territorial y temporal concreto, siendo el cómo los diversos jóvenes viven y experimentan su condición de jóvenes, en un espacio y un tiempo determinado".

Hasta ahora, la forma de analizar la cultura juvenil se ha restringido en gran medida a analizar sus "manifestaciones tribales", gracias al impacto en imagen que éstas portan y a sus rasgos especialmente distintivos. Existe el riesgo de un abordaje superficial de estas expresiones, que se encandile por sus manifestaciones espectaculares y no las analice con mayor detenimiento; un riesgo que puede llevar a asumir como única tarea de la escuela el facilitar espacios para que estos grupos se expresen y el evitar la discriminación. Esto, a su vez, puede dejar fuera del tratamiento de lo juvenil, a un importante grupo de jóvenes que no adscriben directamente a algunas de estas identidades u orientaciones de consumo cultural.

Indudablemente, estas manifestaciones evidencian la tendencia de los jóvenes a

buscar modelos de relación social y valóricos que expresen una demanda y una respuesta a la sociedad actual, por ejemplo, la búsqueda de pertenencia a redes sociales globales unidas en el espacio virtual y a partir de ciertos hábitos de consumo, la tendencia a unirse en comunidades afectuales más que contractuales, el rechazo a las formas más tradicionales de organización, la preferencia por formas de expresión culturales más que políticas, etc.; cuestión que resulta transversal a los distintos grupos y que supera sus circunstanciales y siempre dinámicos estilos estéticos y de consumo. Entendidas así, su conocimiento es también importante de abordar por parte del sistema educativo, tanto desde el ámbito de las relaciones al interior del sistema escolar como desde las propias prácticas y contenidos de aprendizaje, pues ellas presentan un gran potencial para acercarse a ciertos ámbitos de aprendizaje: historia, artes, política, tecnología, etc.

Sin embargo, esta perspectiva no puede agotar la visión sobre lo juvenil desde el sistema escolar; es necesario ir más allá. Tampoco se trata de afirmar la validez de un enfoque sobre otro, sino más bien de pensar en cómo determinadas configuraciones socioculturales producen una diversidad de expresiones identitarias que en modo alguno son estáticas y trascendentes en el tiempo. Para ello, no basta sólo con abordar las formas más distintas de agrupamiento juvenil, sino entender a los jóvenes como ubicados en un campo social específico (Bourdieu, 1990), incorporando a este análisis las maneras a través de las cuales éstos se relacionan con sus culturas parentales, y el conjunto de elementos de la estructura social que impactan en la construcción de su subjetividad y el trazado de sus proyectos de vida, incluyendo en ello, la necesidad de explicar los diversos modos a través de los cuales le dan sentido y se vinculan con el sistema escolar a lo largo de su trayectoria de vida. "Este nuevo concepto de cultura juvenil, que aparece como una posibilidad de ampliar el de identidad, dotándolo de dinamicidad y de diversidad que tiene la cultura juvenil en cada tiempo, sólo logra instalarse (hasta ahora) fuera del currículo educacional, desplazando la tarea de formación del ser joven hacia actividades de socialización e interacción entre pares, asociadas fundamentalmente a la variable tiempo libre" (Oyarzún et al, 2001: pps.49- 50).

Esta cuestión es central a la hora de pensar las políticas públicas, en tanto lo que los jóvenes harían no es la misma cosa (universalismo trasgresor) ni sus prácticas serían las mismas siempre y en todo momento. Pensar las culturas juveniles a partir del dinamismo y las condiciones sociales que la producen, nos lleva siempre a situar al sujeto que construye sus posicionamientos frente al mundo.

Desde esta perspectiva, algunas de las características que en nuestros días constituyen la relación entre culturas juveniles y culturas escolares son (Oyarzún et al, 2001):

- Las mayores competencias y capitales culturales de los jóvenes derivan en que han integrado a sus preocupaciones y vivencias cotidianas en el aula, cuestiones asociadas a su sexualidad, su crítica hacia la institucionalidad, los temas relacionados con el consumo, mujer joven y otros, que antes no se encontraban presentes en el repertorio simbólico de una sala de clases.
- Existe una disonancia entre los temas de interés juvenil y los temas que los profesores y establecimientos educacionales ofrecen a los jóvenes. Esto se relaciona con que, entre otras cosas, la escuela secundaria se articula sobre un sujeto juvenil único y a las capacidades de los docentes para relacionarse con sus estudiantes desde los códigos y temas que les son específicos a las generaciones juveniles.
- Instalan en el aula el desafío de hacerse copartícipe de la construcción de

identidad y no fuera de ella, como aparece en las propuestas institucionales (Programas de Gobierno, Proyectos Educativos). Esto es casi una exigencia y una necesidad por parte de los jóvenes.

- El ser estudiante ha totalizado la visión del ser joven. El esfuerzo, por tanto, del sistema educacional se centra en que sea sólo un buen estudiante y no en acompañar el proceso cultural de ser joven hoy en nuestra sociedad.

## **2.2. Proyecto de vida y cultura escolar**

La expansión educativa (cobertura y retención) ha provocado un cambio "morfológico" (Tente Fanfani, 2000) en lo que conocimos como sistema educacional. No sólo nuevos sujetos que participan, sino que además, una incertidumbre creciente respecto a cuáles son los objetivos y cuál la posible oferta a realizar para aquellos nuevos llegados a la escuela.

En ese contexto, sin lugar a dudas, la escuela comienza a ser constructora de juventud, pero también empieza a verse cuestionada en sus aspectos centrales que la constituyeron durante decenas de años; la autoridad pedagógica del docente, la relación entre profesor-alumno, el tipo y la pertinencia del conocimiento entregado, posibilitaban, a juicio de Tente Fanfani (2000), la propia existencia de la escuela como un lugar de autoridad. Es necesario, entonces, reconocer la existencia de un desajuste social entre la institucionalidad educativa (saberes y normativas de convivencia) y las características y competencias de los sujetos que aceptan suscribir el contrato educacional.

Este desajuste social se traduce, por una parte, en las dificultades de la sociedad para eliminar las tensiones del mundo del trabajo que van generando nuevas desigualdades sociales, a la vez que se construye un imaginario de mayor capital cultural y educacional de los jóvenes versus las menores posibilidades de encontrar una fuente laboral que les permita cumplir sus expectativas, produciendo una nueva forma de segmentación y articulación; dependiendo del tipo de educación recibida, se conseguirá uno u otro tipo de trabajo que pueda o no satisfacer los proyectos de vida que los jóvenes han pensado para sí mismos (Hopenhayn, 2005).

En ese nuevo contexto estructural, se desarrollan las relaciones entre los jóvenes y los espacios escolares. De allí que nos parece pertinente analizar la forma en que aparece el liceo, como lugar de construcción de los proyectos vitales juveniles, y la contracara de los procesos de deserción escolar ante expectativas no correspondidas o insatisfechas.

### **2.2.1. El liceo como espacio de construcción**

Señalamos inicialmente, que la escuela o liceo se constituye en el principal espacio en que los jóvenes van imaginando y definiendo sus proyectos de futuro. Dichos proyectos y las trayectorias de vida de estos jóvenes están atravesados por diversos factores; aquello que define lo que los estudiantes quieren hacer y realizar una vez fuera del liceo se mueve entre la intencionalidad y los méritos personales y aquellas condiciones estructurales que determinan las condiciones y opciones que los sujetos tienen al momento del egreso y también durante su trayecto escolar. De esta manera, el marco espacio-temporal de la educación se configura como un constructor de futuros y en el que no sólo se imaginan trayectorias, sino que además, se ensayan estrategias que permitan ir superando etapas y poniendo a prueba las capacidades individuales a través del despliegue de todos los saberes con los que se llega al liceo, pero también los que se aprenden allí.

De los materiales sistematizados, dos textos se refieren a este proceso, aunque sus focos de análisis son diferentes: el trabajo de J. Baeza, "El oficio de ser alumno", está centrado en el proceso de adquisición de un "oficio" por parte de los jóvenes y la utilización de un conjunto de estrategias que permitan manejarse con destreza en esa tarea; el segundo documento pertinente a este apartado es tanto, "Los desheredados", de O. Dávila y F. Ghiardo, centra su análisis en la relación entre los capitales culturales y la (re)producción social que se pone en juego a partir del ingreso de jóvenes populares al sistema educativo.

El texto de J. Baeza (2002) pone el énfasis en la apropiación del oficio de ser alumno por parte del joven. Apropiarse significa, en el contexto de este trabajo, un proceso reflexivo que exige una reinterpretación permanente de la realidad cotidiana. Aprender el oficio es aprender las reglas del juego que constituyen a la escuela, algo que se desarrolla colaborativamente junto con los otros aprendices (los otros estudiantes).

A partir de entrevistas cualitativas, el investigador agrupa los discursos juveniles en torno a tres temáticas centrales:

- El sentido y los significados de ser alumno: en relación al proyecto de vida, los jóvenes relacionan el momento del egreso con nuevas responsabilidades, fundamentalmente laborales, pero sin mayores expectativas de futuro, a causa de su condición socioeconómica.
- Saberes y prácticas del oficio: los estudiantes se encuentran al interior de un liceo con un repertorio bastante amplio de "tipos" a partir de los cuales construir su identidad, desde integrados y no integrados, violentos y "piolas", hasta los que buscan pareja.
- Las estrategias para ejercer el oficio: fundamentalmente, se aprende a manejar la normativa y los reglamentos que constituyen al liceo, desde tener buenas relaciones con profesores claves, la aplicación de reglas básicas de solidaridad, hasta las formas de conseguir con anticipación las preguntas de una prueba o cómo no rendir un examen.

En síntesis, los jóvenes adquieren un oficio que es pertinente no sólo para el liceo, sino que incluso para su futuro desarrollo laboral o personal.

Por otra parte, O. Dávila y F. Ghiardo incorporan al análisis no solamente las cuestiones biográficas y culturales del paso por el liceo, sino también las dimensiones socioestructurales implicadas en el proceso educativo. De acuerdo a estos autores, no todos los estudiantes viven su escolaridad de la misma manera y no todos experimentan igual el momento del egreso; es una característica de los jóvenes de sectores populares, que vivan el final de la trayectoria escolar como un momento liminal en que aquello que el liceo presentaba como aspiraciones (una mejor educación, trabajo, mejores condiciones para enfrentarse a la vida) se vuelven promesas incumplidas. Por lo mismo, desde un comienzo de su vida secundaria los jóvenes comienzan a plantearse el tema de la búsqueda de trabajo, desarrollando estrategias de inserción, concretas y efectivas, pero que los establecimientos no logran reconocer e incorporar como parte de sus procesos de aprendizaje.

Y aquí, la separación entre lo que los jóvenes quieren para el futuro y la imagen de sus propios padres se vuelve el límite de referencia al respecto. "Este giro de las estrategias hacia el camino escolar se observa también en el hecho de que en todos los grupos que se distribuyen, según nivel de escolaridad tanto de las madres como de los padres; los proyectos que los jóvenes piensan realizar al terminar la secundaria están ligados principalmente a la continuación de estudios, aunque para lograrlo deban combinarlos con trabajo, o trabajar primero para luego estudiar [...]"

los padres ya no representan la imagen a imitar, sino el límite a superar [...] La imagen del surgir es un punto fundamental y marca el tono de su discurso. Todos quieren surgir y el camino que aparece más efectivo es el de la escolarización" (Dávila et al, 2006: 124).

Es más, se puede agregar que muchas de las trayectorias de vida terminan reproduciendo el modelo familiar de partida. Esto es algo compartido por otros autores, para quienes "El peso de la reproducción social es fuerte. En la trayectoria de los doce jóvenes no hay sorpresas. En definitiva, nadie escapa a su clase, aunque algunos pueden esperar mejorar su posición [...] en las entrevistas la ausencia del padre aparece como una experiencia muy determinante para el sujeto. En la encuesta, un indicador indirecto de la ausencia del padre es el hecho de que el 15% de los entrevistados no sabe decir el nivel de estudio alcanzado por éste, lo que ocurre solamente en un 3%, para el caso de la madre" (Salinas y Franssen, 1997: 78).

Dicho aspecto es central a la hora de pensar en las expectativas respecto al futuro que tienen hoy los jóvenes; no es un dato menor de la causa, señalar que si hay algún concepto que define a las actuales generaciones juveniles y que deviene en un verdadero modelo societal, es el de *autorrealización autónoma* (Sandoval 2004), y que hace descansar en el sujeto todas las posibilidades de éxito en la vida. Esto es ilustrativo si lo cruzamos por ejemplo, con las expectativas de llegar a la universidad en mujeres de sectores populares: mientras que el 26% de los hombres aspira ingresar a la universidad, entre las mujeres ese anhelo representa al 55%; es decir, cerca de un 20% más que entre los varones. Esta es una tendencia que se ha venido registrando en otras mediciones: "[...] Lo interesante es que en este caso, se trata de mujeres jóvenes que pertenecen a los estratos de menos recursos, lo que desde ya encierra un cambio en la «mentalidad femenina» de la mayor importancia. [...] No hay que perder de vista que estamos tratando con un sector de la población en el que la mujer ha tendido a concentrar sus actividades en ocupaciones mal posicionadas y mal remuneradas, o en labores ligadas directamente al hogar. Por eso la nueva «imagen ideal» de mujer tiende a despegarse de la mujer dedicada a las labores del hogar y acercarse más a la de mujer independiente, profesional y que participa del mundo laboral, identidades femeninas históricamente más ligadas a la situación de las mujeres en las clases medias y altas que a las de sectores obreros y populares" (Ghiardo y Dávila, 2005: 68).

El liceo es el lugar determinante para aquellos proyectos orientados al futuro, y es también, el espacio que define los tiempos para hacerlo. Este es un momento complejo para el análisis, en el sentido de que se debe examinar cuidadosamente aquellas complejas relaciones entre "estructuras sociales, formaciones culturales y sentidos de la acción" de jóvenes que son distintos, que asisten a establecimientos diferentes unos de otros y que tienen experiencias de vida muy disímiles; de esto se desprende que varios autores tratan a la juventud en términos de juventudes (Álvarez, 1997; Dávila et al, 2006; Goicovic, 2002; Weinstein, 2001).

"En el ámbito de los proyectos de vida, los alumnos de liceos científico-humanistas manifiestan mayor tendencia a postergar la realización de ciertos hitos vitales, en comparación con los estudiantes de establecimientos técnico-profesionales [...] Se configuran así, dos tipos de proyectos diferenciados por la orientación de la modalidad de educación media cursada: mientras los alumnos de liceos científico-humanistas esperan alcanzar estos hitos probablemente después de cursar estudios profesionales, técnicos o de capacitación; los estudiantes de liceo técnico-profesionales se proyectan en mayor medida, hacia a la inserción laboral inmediata, esto es, adelantando los hitos de la vida adulta en comparación con los alumnos científico-humanistas" (Dávila et al, 2006: 208).

Ahora bien, esta construcción de proyectos de vida sólo puede ser entendida en el contexto de un eje biográfico más amplio y que incorpore a las familias y sus respectivos capitales culturales de inicio. De otra forma, la característica fundamental de este punto de partida para el análisis, es que a mayor nivel de escolaridad de la madre, más altas son las expectativas de escolarización de los estudiantes. También influye actualmente que, a mayor nivel de escolaridad del padre (lo que supone un mayor nivel de ingresos, por las posibilidades de encontrar un empleo mejor remunerado), el estudiante puede acceder a mejores establecimientos educacionales. Sin embargo, se le da mayor importancia al nivel de escolaridad de la madre, así como a los discursos con respecto a la educación que se reproducen en los hogares, lo que, en definitiva, da cuenta del tipo de capital cultural que las distintas familias detentan.

“Si hacemos un cruce entre el nivel de escolaridad y modalidad de ésta, resulta que en los grupos de jóvenes cuyos padres tienen un mayor nivel de instrucción formal, tiende a ser más alta la proporción que opta por la formación Científico-Humanista; y más elevada la matrícula en la modalidad Técnico-Profesional entre quienes tienen padres con niveles bajos de escolaridad. Si la decisión por una u otra modalidad contiene una asignación de sentido a la relación entre educación y futuro, datos como este nos permiten señalar que la dirección que se le asigne expresa un asunto bastante más complejo que nos lleva al plano de la «construcción social de subjetividades», o de los «modos de pensar» de un grupo, que son el punto donde se cruzan lo estructural, lo intersubjetivo y lo biográfico” (Ghiardo y Dávila, 2006: 49-50).

### **2.2.2. Expectativas juveniles y deserción**

Señalamos la importancia que tienen los proyectos de vida en la relación que los jóvenes construyen con sus pares y con los demás agentes educativos en los liceos. Ahora, nos queremos detener en el proceso de construcción de las expectativas de futuro que desarrollan los jóvenes y, en este punto, la discusión teórica emerge de la mano de la problemática de la deserción escolar. Sin embargo, y tal como se reconoce en los debates: “Esto tiene dos visiones distintas y sobre las cuales las investigaciones no son totalmente claras. Los desertores, ¿los hace el sistema escolar o los hace la atracción de campos externos al escolar? Una dimensión sería averiguar cuáles son estos procesos internos, cuáles son estas trayectorias escolares que hacen a ciertas personas más probables desertores que otras. La segunda es cuáles son los atractivos extra sistema escolar que operarían como factores colaboradores de la deserción” (Bellei y De Tomassi, 2000: 13).

De acuerdo a la encuesta CASEN 2000, mientras para los jóvenes del 20% de mayor ingreso existe una cobertura casi completa de la enseñanza media, para aquellos situados en el 20% inferior, ésta es menor a un 80%. El 76% de los desertores provienen de hogares pertenecientes al 40% más pobre. El problema aquí radica en que el sistema educativo, como señalamos anteriormente, no está preparado para recibir a un sujeto con distintos capitales con los que él que ha sido imaginado, o como señala S. Martinic: “En otras palabras, no es por ser pobre que se abandona el liceo, es porque el sistema no tiene alternativas para los jóvenes pobres. De este modo, en la deserción el peso clave no está en la historia previa del joven o en su realidad social, sino que en la interacción que ésta tiene con el sistema educativo” (en Bellei y De Tomassi, 2000: 16). Profundizando en esta idea, será necesario pensar los procesos de deserción como resultado y causa de los proyectos de futuro. En cualquiera de las dos lecturas, asumimos que los jóvenes siempre activan procesos de reflexividad y agencia que les permiten manejar estas situaciones y no sólo comportarse reactivamente ante los procesos de abandono del

sistema educativo, y esas capacidades latentes son las que hay que activar, previo a las decisiones de abandono de la escuela.

En este momento, es pertinente detenernos brevemente en dos variables que aparecen constituyendo el fenómeno de deserción escolar: las diferencias de género y los capitales culturales de las familias.

Respecto a las diferencias de género, podemos señalar que las motivaciones para desertar en los jóvenes hombres se vinculan mayoritariamente con el mundo del trabajo; en tanto en las jóvenes, las motivaciones para desertar del sistema escolar están ligadas a la crianza de hijos o labores domésticas. Es decir, se reproducen modos de organización y lógicas de acción de sociedades altamente diferenciadas por la condición genérica (Raczynski et al 2002).

Por otra parte, existe una evidente proporcionalidad entre los niveles educacionales de los padres y las probabilidades de deserción escolar. Como señala Raczynski et al (2002: 8): "Como demuestran algunos estudios, las probabilidades de un buen rendimiento escolar se relacionan con el 'capital cultural' con que cuentan los hogares y éste es más débil en los hogares de los desertores, por lo que muestran un déficit de motivación, apoyo y exigencia para el estudio".

De allí la importancia de analizar los impactos subjetivos en las dimensiones familiares que tienen procesos de continuidad o finalización de estudios que se realizan a través de las modalidades de Liceos Nocturnos o programas como Chilecalifica, en tanto se pueden analizar de mejor forma las relaciones sistémicas que se producen cuando uno o más de los integrantes de las familias se encuentran subjetivamente comprometidos con aumentar sus niveles de escolarización.

A continuación presentamos las principales motivaciones que presentan los procesos de deserción, encontrados en entrevistas a estudiantes desertores del sistema educacional (Raczynski et al, 2002: pp.43-51):

- Crisis económica familiar: jóvenes que durante la época en que estudian se enfrentan a una oportunidad de trabajo que no pueden realizar de manera paralela con los estudios y que, debido a la situación económica en que se encuentra el hogar, deciden aceptar.
- Percepción de fracaso escolar: los signos que actúan antes de que este tipo de joven deserte son bajo rendimiento y repetencia. Para revertir el proceso, posiblemente se requiere de un trabajo personalizado profundo, de largo plazo y a edad temprana.
- Disconformidad con el establecimiento: decepción de la especialidad técnica elegida, profesores, reglas que rigen el establecimiento, entre otros elementos. Este proceso de deserción se manifiesta principalmente en un ausentismo escolar, pérdida de la motivación por el estudio, quedándose en su casa, no entregando trabajos ni rindiendo pruebas.
- Proyecto alternativo al liceo o colegio: se trata de jóvenes haciendo actividades de adultos y definiendo proyectos futuros que no incluyen estudiar en la enseñanza media diurna. Entre estos proyectos están formar una familia, dedicarse a la agricultura, ingresar al servicio militar.
- Deserción por riesgo social: son jóvenes que han contado con bajo apoyo familiar, que transmiten una trayectoria de marginalidad que incluye drogas duras, conductas ilícitas y períodos de detención policial.
- Retiro por embarazo o crianza del hijo: con la maternidad, las jóvenes inician un proyecto de vida que es incompatible con la continuación de estudios, pues no siempre cuentan con los recursos o una red de apoyo para dejar a su hijo/a bajo el cuidado de alguien mientras asisten a clases.

De este listado de "razones para la deserción", nos parece relevante destacar aquellos puntos vinculados a los proyectos de vida alternativos y que hoy no encuentran en el sistema escolar un acompañamiento pertinente. Eso sí, se hace necesario distinguir entre aquellos proyectos alternativos formulados post-situaciones de tensión escolar (bajo rendimiento, desmotivación, embarazo) y que redefinen la imagen de futuro que los jóvenes tienen, de los proyectos alternativos que surgen sin mediar tensiones o conflictos con el sistema escolar, pero que, igualmente, generan procesos de deserción o abandono escolar.

Experiencias interesantes de estudios de las trayectorias juveniles vinculadas a los proyectos de vida, los podemos encontrar en Portugal, donde se realizaron estudios en sectores populares respecto a los sueños de ser futbolista que tienen muchos niños y jóvenes que ven en dicha actividad una forma de construirse un futuro. Si esto lo relacionamos con la propia experiencia chilena, tenemos que los liceos tienen dificultades para acoger y acompañar a aquellos jóvenes que tienen aptitudes para los deportes y realizan una actividad profesional al respecto, área en la que no se cuenta con estudios específicos que permitan desarrollar políticas educativas que promuevan el desarrollo de deportistas profesionales, y no entregar solamente al mercado la posibilidad de encontrar "colegios para deportistas".

### **2.3. Cotidianeidad y convivencia escolar**

El análisis de la educación y la institución escolar a partir de una mirada al sujeto juvenil no sólo nos pone frente a una institución que media entre las expectativas y los proyectos de vida de éste, sino también frente a un espacio social donde, en el día a día, el encuentro y las relaciones sociales entre diversos actores (jóvenes y adultos) van configurando un espacio no necesariamente exento de tensiones.

#### **2.3.1. La relación Joven-Docente**

Los profesores se encuentran entre los personajes adultos en quienes la juventud tiene un mayor nivel de confianza (INJUV 2005), lo que es explicado por la relación cotidiana que ellos establecen, así como por los extensos tiempos de contacto que se constituyen entre ambos actores (jóvenes y adultos).

Asimismo, las relaciones intergeneracionales han comenzado a sufrir transformaciones culturales que erosionan la autoridad adulta. Aún cuando persiste una asimetría entre adultos y jóvenes (y niños), esta desigualdad va siendo compensada progresivamente por un conjunto de garantías y derechos en beneficio de los más jóvenes (sujetos de derechos), lo que sumado a los mayores capitales culturales que presenta hoy este segmento de la población en relación al mundo adulto, hacen que presente ventajas comparativas en cuanto a la toma de decisiones respecto a su vida, las modalidades y necesidades de conocimiento, y la progresiva asunción de su propia responsabilidad en los procesos educativos.

Aún así, este proceso se encuentra con bastantes tensiones, tal como señalan las investigaciones realizadas al respecto (Duarte 2002, Cornejo y Redondo 2001). Ambas investigaciones asumen una perspectiva similar en cuanto a señalar que las relaciones que establecen los sujetos están mediadas por aquellas imágenes y atributos que la propia sociedad asigna a cada sujeto. O como señalan Cornejo y Redondo (2001: pps. 14-15), "[...] Si bien los efectos del clima social se hacen sentir en todos los miembros de una institución [...] es común también que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, pues éstas dependen de (se construyen desde) *las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución*. [...] De tal forma que la percepción que tienen los profesores no

coinciden necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula”.

Esta cuestión es de vital importancia para los procesos de aprendizaje, pues tal como señalan Villa y Villar (1992:17. Citados en Cornejo y Redondo 2001): “[...] sabemos que el aprendizaje se «construye principalmente en los espacios intersubjetivos», es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de «transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc.”.

En esa misma dirección, K. Duarte complementa y profundiza el análisis de las relaciones entre estudiantes y docentes al señalar que: “De esta manera, *las y los adultos-docentes son todo aquello que las y los jóvenes-estudiantes no son*. El mundo adulto se presenta como responsable, con identidad definida, saben lo que quieren, pragmáticos, etc.; mientras que el mundo joven es visto como irresponsable, sin identidad, no saben lo que quieren, idealistas, etc. El mundo adulto escolar se presenta permanentemente desde el discurso implícito como el ejemplo que los jóvenes deben seguir” (2002:104).

En ese contexto, los autores señalan que las posibilidades de encuentro entre jóvenes y docentes pasan por superar el “clima disciplinario” (Cornejo y Redondo 2001) y por construir puentes entre jóvenes y adultos por donde transiten los respectivos saberes culturales, y que hoy se encuentran tensionados en al menos tres puntos (Duarte, 2002):

- Una relación entre mundo adulto controlador y mundo juvenil sumiso, en que la disciplina y la sanción constituyen los mediadores culturales entre los sujetos. “Desde esta lógica se derivan varias características de las relaciones generacionales, que en el mundo estudiantil tienen el efecto de mostrarles como incapaces, como ignorantes, como los que deben obedecer porque son «menores», porque no poseen autoridad, etc. Las y los jóvenes no existen, son permanentemente invisibilizados, en tanto sólo son tratados como alumnos” (op. cit: 106).
- Una relación entre mundo adulto debilitado y mundo juvenil que se posiciona en la utilización de herramientas tecnológicas. “La posesión de información resulta hoy un eje vital en las disputas generacionales, ya que ella tiende a ser más valorada que la posesión de conocimientos y que la experiencia de vida que se posea; esto es, las generaciones jóvenes acceden y poseen información, las generaciones adultas acceden en menor medida y, por lo tanto, van perdiendo peso social en el control de estas decisiones” (op.cit: 107).
- Una relación entre un mundo adulto temeroso y un mundo juvenil resistiéndose. “[...] para las y los docentes de distinto tipo al interior de la escuela, estas formas que las y los estudiantes tienen para expresar sus molestias y rechazos a aquellas situaciones que no les agradan, generan muchas tensiones. El mundo adulto busca permanentemente evitarlas, presentándose desde la autoridad, la disciplina y la exigencia de obediencia. Las y los jóvenes que despliegan estas actitudes, les recuerdan que existe la posibilidad de hacer distinto, de creer en otras cosas, de soñar con vidas distintas a las que se les intenta imponer. Les recuerdan, en definitiva, que son el recambio generacional y eso... envejece” (op.cit: 109).

Asimismo, es necesario mencionar como, sobretodo en sectores más vulnerables, la imagen o las representaciones que los docentes se hacen de sus alumnos va enmarcando un tipo de relación social y también educativa que al configurarse desde la lógica del riesgo termina conflictuando las relaciones sociales y diluyendo las prácticas educativas (Castillo 2006).

Esto obedece, según Dubet, a que con la masificación escolar se desvanece el marco institucional que definía y sustentaba a los liceos, ya que:

- a) En primer lugar, se rompe el *ajuste previo de las expectativas en relación a los roles, de los alumnos y de los docentes*. Las expectativas de los docentes respecto a sus alumnos cambia radicalmente con la creciente incorporación del "nuevo público escolar" ya que, a la figura del alumno promedio, se contraponen la imagen progresiva de estudiantes cada vez más diversos y menos "acordes" con la figura homogénea del alumno "heredero o meritorio" de los años 70 y 80'. Asimismo, los nuevos escolares muchas veces esperan otras cosas de lo que les ofrecen sus docentes y el liceo.
- b) En segundo lugar, también es posible decir que con la incorporación de este nuevo sujeto escolar, en los liceos se desdibuja *la afirmación explícita de un "principio educativo central"*, el que hoy se percibe disperso en distintas tareas como: la socialización, la enseñanza, la prevención de conductas riesgosas en términos psicosociales, la "retención escolar", la "asistencia social", la atención de casos, etc. Este principio que era explícito en el liceo de los años 60' (asociado a preparar al alumnado para ingresar a la universidad) queda en una situación incierta, dependiendo de cómo cada establecimiento educativo defina su misión educativa.

Considerando esta situación, algunos autores manifiestan que el liceo de hoy, debido a las tensiones mencionadas, ya no puede ser entendido como una institución en el sentido clásico del término, con claridad respecto a su principio rector central y a los roles que en ella se deben cumplir.

El concepto de "malestar docente" da cuenta de esta realidad, ya que a los docentes de hoy, a diferencia de los de antaño, no les basta sólo con comprometer en su función escolar el rol institucional que los inviste, sino que con mayor fuerza deben implicar a su "propia persona" (Dubet y Duru-Bellat, 2000). El hecho de tener que implicar a su propia persona se debe principalmente a que el rol que les es atribuido por la institución escolar no es capaz de entregarles las herramientas necesarias para operar en estos contextos sociales, situación que les demanda invertir tiempo y recurso personal. Esta situación se explicita cuando los docentes, manifiestan que, además de enseñar, sienten que deben cumplir roles de asistentes sociales, psicólogos, e incluso, como padres de sus alumnos.

Este desajuste entre el rol institucional y la demanda que impone la realidad nos indica por una parte, que la función a cumplir es percibida por los docentes como distinta y más compleja que el rol definido institucionalmente para ellos por la tradición escolar, y por otra, que al percibirse con escasas herramientas para cumplir dicha función deben recurrir más a su propia subjetividad y a su sentido común.

En ese sentido, podríamos decir que, al parecer, en este contexto social se define la oferta educativa no tanto en base al marco institucional que inviste a los docentes, sino más bien a partir de la situación en que según los docentes se encuentran sus alumnos, o mejor dicho, cómo ellos perciben o se representan a estos últimos.

En primer lugar, la imagen del "Joven Popular" presente en la opinión pública y edificada a partir de la construcción mediática, nos pone en presencia de una juventud que, por su condición de pobreza, sería portadora del riesgo social, y que debido a ello se encontraría atravesada por situaciones-problemas como la delincuencia y la drogadicción.

En segundo lugar, aparece también la figura del "Alumno Popular" que nos pone frente a una imagen de alumno que dificulta la labor educativa: desde un enfoque más "psicologicista" aparece caracterizado por su "turbulencia", por su condición "riesgosa" y de "incompletitud"; por otro lado, y desde una perspectiva sociológica, se nos presenta como un sujeto "con deficientes competencias para integrarse al mundo escolar, con "faltas o handicaps" adquiridos por el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. Esta imagen sitúa a este tipo de alumno como prácticamente imposibilitado de acceder de buena manera a la cultura escolar.

Tomando esa situación como base, y considerando el riesgo que portan sus estudiantes, los liceos muchas veces llegan a explicitar o priorizar un foco sobre el cual estructurar su proceso educativo. Al parecer, los liceos de hoy han ido fortaleciendo sus estrategias y, por ende, la gestión de aquellos aspectos más formativos y de apoyo asistencial a los alumnos, y a su vez, han tendido a alejarse de aquel dominio educativo que le es más propio: la enseñanza.

### **2.3.2. Realidad juvenil y práctica pedagógica**

La situación al interior del aula, en cuanto al encuentro entre los estudiantes y sus profesores, con sus respectivos imaginarios y saberes culturales, es algo que no concita la unanimidad entre los estudios analizados (Oyarzún et al 2001, Bellei 2003, Cornejo y Redondo 2001). Pero, lejos de constituirse en perspectivas encontradas, pensamos que se trata de ángulos de análisis convergentes entre sí, por lo que es necesario detenerse en cada uno de ellos para, desde allí, analizar la relación que ambos actores constituyen en el marco del proceso pedagógico.

De acuerdo a C. Bellei (2003:243), a partir de la implementación del programa MECE-Media los docentes han incorporado métodos de enseñanza y recursos pedagógicos que poco a poco van dejando atrás "la tiza y el pizarrón". Se hace mención a recursos audiovisuales, la salida del aula (bibliotecas y sitios públicos) y la utilización de los textos de estudios como forma de hacer coherentes las estrategias educativas desplegadas por los docentes ante un público juvenil que requiere modalidades pedagógicas pertinentes a sus hábitos, tributario de lenguajes complejos (hipertextuales), integrados (utilización de los sentidos) y prácticos (aprender haciendo). Todo ello tiene como resultado que "...la diversificación de métodos de aprendizaje dejó de ser una excepción en las aulas de los liceos chilenos. Esta situación pedagógica, caracterizada por la mixtura de formas directivas y participativas, parece ser valorada por los alumnos: el 85% de los jóvenes dice sentirse 'total' o 'medianamente' satisfecho con la forma de enseñanza de sus profesores".

Por su parte, Oyarzún et al (2001:213) señalan que la actualización en cuanto a metodologías de aprendizaje no siempre tiene relación con las expectativas juveniles. Los establecimientos secundarios, y particularmente sus docentes de aula, no asumen la necesidad de innovar en sus prácticas escolares incorporando aquellos aspectos que convierten la educación en un proceso más significativo para los alumnos y que, por ende, optimizarían sus resultados (metodologías pedagógicas con sentido juvenil). En ese sentido, en este tipo de unidades educativas, la falta de integración de los saberes y quehaceres juveniles impacta directamente en la pertinencia y calidad de la educación que están recibiendo los

jóvenes". Un ejemplo que ilustra esta situación es la creación y utilización de radios escolares en distintos colegios, pero que funcionan sólo como recurso expresivo de lo juvenil y en las horas "libres", y no como una estrategia pedagógica al interior del aula.

Por su parte, Cornejo y Redondo (2001) ponen el énfasis en el vínculo entre realidad juvenil y práctica pedagógica, en los aspectos más interaccionales que se encuentran en la base de cualquier tipo de relación social, señalando que: "[...] nos atrevemos a afirmar que las necesidades más sentidas por los jóvenes, en el ámbito de las relaciones de aprendizaje, son tener una *relación más íntima y cercana con sus profesores* y mejorar los *contextos normativos* en los liceos (tipos de normas y formas de aplicar las sanciones), más que mejorar el nivel instruccional de parte de sus profesores" (op. cit: 24).

### 2.3.3. Nuevas prácticas culturales juveniles y su inclusión en la escuela

La preocupación de los investigadores sobre la relación entre las nuevas prácticas culturales, fundamentalmente TIC's, y su vinculación con el sistema educativo, es algo que recién comienza a ser desarrollado. Señalamos, a propósito del Programa Enlaces, que recién el año 2006 comenzó a realizarse un estudio sobre Inclusión Digital Juvenil que pretende caracterizar cuáles serían las modalidades específicas en que los jóvenes se relacionan (usan y resignifican) con las nuevas tecnologías. De allí que en los textos analizados sólo encontremos algunos indicadores que nos permiten contextualizar y ubicar preliminarmente las grandes variables que inciden en los modos de incorporación de las TIC's en el mundo escolar y en el mundo juvenil<sup>7</sup>.

Una primera cuestión de contexto dice relación con que el manejo de nuevas tecnologías y el consumo cultural influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, transformándose en un factor de importancia para definir las motivaciones que tienen con los contenidos y procesos de aprendizaje. Señala Weinstein al respecto que: "Hay una necesidad de cambio en las metodologías de aprendizaje, no sólo por las nuevas tecnologías educativas, sino también por la necesidad de hacer las clases entretenidas y activas, por sacar de cada uno lo suyo, por hacer ejercicios que respondan a lo que es la cultura de los jóvenes" (2002: 63).

Las herramientas al alcance de los jóvenes no sólo se han diversificado, sino que además se vuelven progresivamente más disponibles a partir de cuestiones como el acceso al crédito por parte de las familias y a que las propias tecnologías cada vez tienen un menor costo de venta. "De todas las nuevas tecnologías, la que estos jóvenes más han incorporado a su mundo es la telefonía móvil: el 56,2% dice tener celular propio, porcentaje alto si consideramos el costo de los equipos y los minutos de llamado. No obstante, en el resto de las tecnologías, la situación cambia. Una amplia mayoría (65,8%) no posee un computador en su hogar. Pese a ello, el 47,3% dice manejar al menos un programa computacional, en una diferencia que en el fondo releva el papel que viene jugando la institución escolar como instancia que «democratiza» el acceso a estas tecnologías" (Ghiardo y Dávila, 2005: 43).

Pero además, hay otra cuestión interesante a partir de estas cifras, y es que los niveles de desigualdad en el acceso y uso de las nuevas tecnologías aumentan en la

---

<sup>7</sup> Durante el año 2006 la OECD ha desarrollado un estudio en países europeos que ha demostrado cómo el uso de nuevas tecnologías como internet y videojuegos están asociados al desarrollo de competencias y habilidades para la sociedad globalizada del nuevo milenio. Habilidades muy poco desarrolladas en el aula.

medida que la gestión de dichas herramientas está depositada en manos de terceras personas y que no forman parte del núcleo más cotidiano o familiar de los estudiantes. Nos referimos a los Directores de Establecimientos Educacionales, Monitores o Profesores de Laboratorios de Computación, Encargados de Telecentros, etc. El papel de estas figuras mediadoras en el acceso a la tecnología se vuelve interesante de analizar a la luz de los resultados que muestran las referencias encontradas sobre la vinculación entre jóvenes y nuevas tecnologías.

Esto último no es menor, por cuanto no existen trayectorias familiares homogéneas respecto al uso de tecnologías: mientras hay familias que cuentan con computador familiar o incluso algún integrante del núcleo doméstico, a veces con conexión y a veces no; otras familias no cuentan con estos recursos y la única opción para el estudiante es utilizar los computadores del establecimiento. Esto configura una apropiación desigual del capital tecnológico, en muchas ocasiones reforzado por las dinámicas escolares propias de cada establecimiento: pocas horas destinadas a computación, uso preferente para los mejores alumnos que son, a su vez, los que tienen mayor manejo de la tecnología, en desmedro de los que tienen menor manejo y menor acceso familiar a las herramientas, etc.

Es por ello que "Lo importante es no perder de vista el efecto que produce la disposición de herramientas de modernización en términos de trayectoria. Para los jóvenes, la disposición de estas herramientas es la base para tomar sus proyectos de vida y dotarlos de sentido, para imaginar su futuro" (Dávila et al, 2006: 137). Dicho de otra forma, el campo de las nuevas tecnologías y los consumos culturales deben ser entendidos no sólo como auxiliares del proceso educativo, sino también como recursos estratégicos que permiten redefinir el papel de los sistemas educativos en el actual escenario sociocultural de la sociedad chilena (MINEDUC, 1996; Weinstein, 2001; Corvalán et al, 2002).

De allí que algunos autores hablen de la *sociedad red* (Castells 2003). Si esta idea la llevamos al terreno de las culturas escolares y las culturas juveniles en relación con los usos de la tecnología, no pueden ser **menos** precisas la caracterizaciones que realiza Weinstein sobre las actuales generaciones estudiantiles: "En un intento de caracterización de los jóvenes que participaron más activamente en las recientes movilizaciones<sup>8</sup> estudiantiles, se pueden identificar rasgos comunes, algunos de los cuales emergen con mayor nitidez sólo en el último tiempo. [...] «Hijos de la modernidad», son una generación que usa y está familiarizada con la tecnología, que se siente cómoda en estructuras horizontales y que «está en red». Asimismo, se advierten en ellos rasgos críticos, reflexivos, activos, participativos, justos y solidarios, rasgos que los alejan de cualquier individualismo ramplón. [...] Respecto de sus formas de organización, se advierte el abandono de estructuras tradicionales (ejemplo: centros de alumnos) y un funcionamiento más horizontal que las nuevas tecnologías permiten y promueven. Así, sin jerarquías ni reglas claras de representación, tienen formas de organización que, junto con resaltar sus valores horizontales, son altamente efectivas" (2001: 111- 112).

#### **2.3.4. Convivencia, discriminación y violencia**

El año 1999 el Instituto Nacional de la Juventud publica la investigación "Conflicto y Mediación: el tema de la convivencia escolar". En el documento se precisa que los estudiantes aprecian un fuerte componente de control, vigilancia y estigmatización por parte de la institucionalidad escolar, aunque estos conflictos no siempre se explicitan. En algo que es concordante con estudios posteriores (Oyarzún et al

---

<sup>8</sup> El autor se refiere a las masivas movilizaciones estudiantiles desarrolladas en el año 2001 y conocidas masivamente como "mochilazo".

2001, Duarte 2002), el estudio del INJUV señala que el origen de estas tensiones en la convivencia escolar, a juicio de directivos y docentes, estaría siendo provocado desde fuera del sistema educativo, ya sea por los entornos familiares violentos o en riesgo social, un modelo sociocultural que promueve el individualismo o, incluso, los modelos culturales propuestos por la televisión. Sin embargo, señala el INJUV, en los liceos existen al menos cinco ámbitos de conflictividad y no todos son externos:

- La desigualdad social de los estudiantes, sus familias y sus comunidades de origen.
- Las relaciones verticales y autoritarias que desarrollan los directivos, docentes y paradocentes en los liceos.
- Las metodologías de aprendizaje, que no valoran las capacidades y competencias de los jóvenes.
- Los choques entre las culturas escolares y las culturas juveniles (extra escolares).
- Y el privilegio de los conocimientos por sobre las afectividades en las relaciones entre adultos y jóvenes.

Como podemos apreciar, las relaciones entre los estudiantes no aparecen entre los ámbitos de tensión presentados en el estudio del INJUV (1999), y no será hasta el 2004, año en que se publica una investigación, en que se comienza a indagar respecto a las sutiles formas de discriminación y violencia que se desarrollan entre los propios estudiantes.

Aparecen en la agenda de la discusión escolar, temas vinculados con la vivencia de la diversidad cultural y su contraparte, la discriminación. Casos como el de la niña ecuatoriana que quiso regresar a su país a causa de las molestias por el color de su piel, o las situaciones de *bullying* que vienen siendo estudiadas recientemente (Magendzo et al, 2004), nos van alertando respecto de las tensiones por las que atraviesan los propios procesos de constitución de agrupaciones juveniles.

El caso de la percepción de la discriminación es bastante evidente. Si revisamos el siguiente cuadro, podemos apreciar que la cantidad total de jóvenes que se ha sentido discriminado es bastante superior a la de los que no se ha sentido así. Nos referimos sólo a jóvenes entre 15-18 años, es decir, a aquellos que se encuentran insertos en el sistema educacional medio.

Percepción de discriminación	Región	Año
		<b>2003</b>
Se ha sentido discriminado	Tarapacá	15,914
	Antofagasta	15,314
	Atacama	9,834
	Coquimbo	19,103
	Valparaíso	69,816
	Libertador Gral. Bdo. O'Higgins	30,379
	Maule	32,593
	Biobío	78,173
	La Araucanía	29,674
	Los Lagos	36,755
	Aysén	3,713
	Magallanes	5,114
	Metropolitana	238,333
	<b>Total</b>	<b>584,715</b>
	No se ha sentido discriminado	
Tarapacá		13,675
Antofagasta		20,556
Atacama		7,880
Coquimbo		23,839
Valparaíso		33,882
Libertador Gral. Bdo. O'Higgins		22,896
Maule		33,965
Biobío		46,154
La Araucanía		38,925
Los Lagos		34,865
Aysén		3,489
Magallanes		6,554
Metropolitana		125,414
<b>Total</b>		<b>412,094</b>

Fuente: INJUMAP.

Si profundizamos esta información, nos encontramos con que los motivos para la discriminación que los y las jóvenes reconocen, se encuentran presente en las prácticas sociales con una distribución pareja respecto a variables tradicionales: edad (ser joven), género (ser mujer), clase social (ser pobre) y por apariencia física (color de piel o vestimenta).

Ambas estadísticas tienen la particularidad de que estas situaciones se presentan de forma más evidente en los grandes centros urbanos del país: Valparaíso, Santiago y Concepción.

Lo peligroso de este tipo de situaciones y percepciones respecto a la vivencia de la diversidad cultural, es que en muchos casos se traducen en acciones de violencia y hostigamiento hacia quienes son "discriminados". En la actualidad, este tipo de prácticas ha sido conceptualizada bajo el nombre genérico de intimidación: "Hay intimidación cuando un miembro del grupo recibe más ofensas que los demás y/o es reiteradamente excluido del grupo. Por lo general, la intimidación define dos posiciones desiguales pero complementarias: una violenta y fuerte, el victimario; y otra, sumisa y débil, la víctima" (Magendzo et al, 2004: 11).

Sin lugar a dudas que muchas de estas cuestiones vinculadas a la discriminación y a la intimidación se ven reforzadas por contextos socioculturales en los que se privilegian determinados modos de ser, y se construyen identificaciones grupales de alta eficacia simbólica: "los winner y los loser", "los normales y los anormales", "piolas y giles" (Baeza 2002, Assael et al 2000).

Estos modos de constitución de grupalidades son el lado oscuro de los procesos de construcción de sociabilidad juvenil y se encuentran aún en estados iniciales de investigación y conocimiento público, en tanto muchas de estas prácticas son amparadas por culturas del silencio. "Las víctimas suelen no informar a los adultos acerca de la situación que están viviendo, por lo que muchos padres y profesores no saben quién está siendo víctima de una intimidación. Por consiguiente, es de suponer que hay más víctimas que las que los profesores piensan y que, por lo general, es más fácil identificar a aquellos que intimidan que a quien está siendo víctima" (Magendzo et al, 2004: 19). Estas situaciones exigen un desplazamiento de los instrumentos de investigación hacia formas más cualitativas y observacionales que permitan detectar prácticas discriminatorias o de violencia e intimidación.

Estas cuestiones son sumamente importantes, en tanto estas dimensiones relacionales de la convivencia, la discriminación y la violencia entre estudiantes son altamente significativas en los procesos de socialización juvenil. De allí que resulten destacables algunas experiencias juveniles que apuntan, precisamente, a trabajar por la convivencia intercultural; tal es el caso de algunas Radios Escolares que se desarrollan en algunos liceos y que no han sido debidamente estudiadas, o los programas de lectura y seguimiento de la prensa que se llevan a cabo (La Prensa a Diario) y que permiten a los estudiantes formarse una visión crítica frente a estos fenómenos.

Estas actividades pueden constituirse en casos de análisis que permitan ir articulando progresivamente la relación entre prácticas culturales juveniles y culturas escolares, desde la perspectiva del diálogo intercultural entre jóvenes estudiantes.

### **2.3.5. Participación juvenil y ejercicio ciudadano**

La pregunta por el futuro de las sociedades (pregunta de orden mundial y global) se especifica para el caso chileno en cuál es el futuro de su democracia. Ello, pues las estadísticas nos señalan un distanciamiento y desafección (des-afectar, no tener afecto por) hacia el sistema democrático, que alcanza niveles de valoración de sólo del 55%, en tanto persiste una resistencia a inscribirse en los registros electorales, requisito fundamental para que los jóvenes puedan acceder a la ciudadanía política. Esta percepción no es menor si consideramos que se trata de jóvenes que han nacido y estudiado en el marco del proceso de recuperación democrática que ha caracterizado a nuestro país entre los años 1990-2006.

Los modelos de práctica ciudadana que promueve el liceo están prioritariamente enfocados hacia el período posterior a la finalización de la trayectoria escolar (en la sociedad, en el futuro). "La formación ciudadana, dentro de esta lógica conservadora, cobra un sentido futuro, no se inserta como práctica concreta en el presente del liceo, sino que se posterga como ejercicio posible de asumir con la licenciatura de educación media. Es posible entonces, reconocer una racionalidad técnica, como enfoque de educación ciudadana, al promover una conducta de carácter adaptativo y condicionado. El estudiante aprende a practicar sus derechos políticos ocasionalmente (la emisión del sufragio), donde el sentimiento de

identidad propio del ser ciudadano se vincula más bien a la obediencia y respeto a la autoridad, y con escasa asunción de responsabilidades que permitan una mayor autonomía" (Insunza, 2003: 163-164).

Esto se traduce en cuestiones que son claves para la vida institucional; ámbitos altamente segmentados de participación ciudadana, temas que son debatidos sólo por especialistas y una despreocupación por las cuestiones que tienen que ver con la vida política y ciudadana al interior del liceo "[...] Las instancias donde menor participación efectiva se da, tienen relación con instancias más institucionales, como la evaluación de los profesores, discusión de Proyecto Educativo Institucional (PEI), discusión de reglamentos y manuales de convivencia, y en alguna medida las actividades extraprogramáticas o actividades curriculares de libre elección (ACLE) [...] Es esa preocupación por el otro, la participación como ciudadanos en busca de objetivos colectivos, la que no despierta el interés de los estudiantes, quienes sí participan en instancias en las que, de una u otra forma, buscan conseguir algún beneficio a mediano o corto plazo, de carácter individual" (Dávila et al, 2006: 236-237).

En paralelo a la forma en que la cuestión de la ciudadanía juvenil se expresa al interior de los liceos, encontramos un diagnóstico sobre la participación estudiantil que señala que la tendencia "hacia afuera y junto a otros" que caracteriza a la vida juvenil, se ve reflejada también por los índices de participación en organizaciones que tienen estos jóvenes. En tanto, en lo referido al tipo de organización en que participan, los jóvenes muchas veces optan por "militancias múltiples", configurando un escenario de participación altamente diverso y en que no existen lugares que concentren y canalicen en exclusiva su acción (Aguilera 2003).

Estos datos son relevantes a la hora de pensar el ejercicio ciudadano al interior del sistema escolar, en tanto "[...] la participación de los alumnos en actividades u organizaciones sociales fuera de la institución escolar, parece generar hábitos y condiciones en los jóvenes que permiten mejorar el clima escolar; y por lo tanto, la educación cívica o democrática, que se base en la práctica de participar, no sólo estará formando a los futuros ciudadanos, sino que mejorará las relaciones interpersonales al interior de las instituciones escolares" (Cornejo y Redondo, 2002: 28).

Como podemos apreciar, se trata de un proceso que no tiene lecturas homogéneas y va a depender desde el lugar que se miren y analicen los fenómenos, pero lo cierto es que "[...] la manera en que los propios jóvenes se reconocen a sí mismos como un sujetos sociales es también ambigua y contradictoria. Se perciben distintos de los adultos, pero no reconocen aspectos comunes a todos los jóvenes, es decir, saben qué no son, pero no creen poder determinar qué son; nuevamente la incertidumbre se cuela mediando la constitución de sujetos sociales [...]" (Contreras, 2001: 54- 55).

Todos los debates reseñados anteriormente se ilustran en el análisis realizado sobre las movilizaciones estudiantiles de mayo y junio de 2006, por parte de los estudiantes secundarios. A continuación presentamos la síntesis de los análisis presentados en la Revista Observatorio N° 11, Vol. 3 del Instituto Nacional de la Juventud.

- Una primera perspectiva de análisis está centrada en las características culturales que presentan los jóvenes que participan de estas movilizaciones, destacando significados diferenciados de la democracia y la participación que ponen en juego, las demandas por el reconocimiento y nuevas formas de políticas de la cultura y el surgimiento de nuevas subjetividades políticas, donde las agrupaciones y adscripciones juveniles se diversifican,

configurando nuevos tipos de movimientos sociales (Aguilera 2006, Zarzuri 2006).

- Una segunda perspectiva de análisis de las movilizaciones de los estudiantes se da a partir de las matrices de la Ciencia Política y la Teoría de la Estructura de Oportunidades. Fundamentalmente, se menciona que los discursos "ciudadanos" que se han venido construyendo en nuestro país posibilitan la emergencia de movilizaciones sociales que son expresión de situaciones coyunturales, pero que están lejos de constituir movimientos sociales estables y legitimados en el tiempo (Fuentes 2006).
- Una tercera perspectiva de análisis está centrada en las condiciones estructurales de la educación chilena y que posibilitan la emergencia de actores sociales estudiantiles que se movilizan por transformar el modelo educativo chileno (Dávila y Ghiardo 2006), o por una demanda integracionista que haga exigibles los derechos a la educación que han garantizado públicamente las autoridades políticas (Bellei 2006).

Estas tres perspectivas se ocupan de enfatizar los contenidos culturales (modos culturales de ciudadanía juvenil), históricos (la ciudadanización de la política) y sociales (tipo de educación y modelos de inclusión social) que se manifestaron a través del proceso de movilización desarrollado por los estudiantes secundarios. Aun así, podemos señalar a modo de síntesis, que hay un desconocimiento respecto a los ejercicios de ciudadanía de los jóvenes al interior de los espacios educativos; allí donde se mezclan tanto las prácticas institucionalizadas como las que no lo son. La preocupación por las formas más institucionalizadas (el Centro de Alumnos) desplaza lugares y procesos de ejercicio ciudadano vinculados a derechos culturales (grupos religiosos, de adscripción musical, de género, etc.) y que en la actualidad emergen como nuevos lugares desde los cuales las juventudes construyen ciudadanía (Aguilera, 2003; Silva, 2001; Sandoval y Arellano, 2005; Insunza, 2003).

### **3. Desafíos de la política para el abordaje del tema juvenil**

A modo de conclusión de la sistematización, se expone un análisis respecto del tipo de jóvenes que el sistema escolar está produciendo y las tensiones que esto genera, con el objetivo final de levantar ciertos desafíos de política educativa que permitan enfrentar dichas tensiones en el marco de mejorar la calidad educativa y de fortalecer los mecanismos de inserción social de los jóvenes estudiantes.

#### **3.1. Producir juventud**

Los fenómenos de aumento en la cobertura y políticas destinadas a mantener en el sistema educativo a aquellos jóvenes con inclinaciones a la deserción escolar han permitido que accedan a la educación media un conjunto de sujetos juveniles para quienes el actual sistema educativo sólo ofrece dos salidas: educación científico-humanista o educación técnico-profesional. Ante esto, se vuelve necesario pensar en políticas educativas que tomen en cuenta la diversidad de sujetos jóvenes que construyen sus propias expectativas respecto al futuro, pero que no encuentran hoy posibilidades de diálogo con la oferta institucional.

Los establecimientos educacionales (la cultura escolar, para ser más preciso) se configuran en el marco productor de un nuevo sujeto juvenil con mayores capitales educacionales, altas expectativas respecto a su futuro, menor tiempo libre disponible para la socialización en el ocio y entre pares, y que tiene que resolver gran parte de sus dilemas subjetivos (identidades y proyectos vitales) al interior de los establecimientos educacionales (los cuales en contextos de vulnerabilidad, muchas veces se relacionan con los estudiantes desde la lógica del riesgo y el daño social).

Los jóvenes de sectores populares se integran a ambientes segregados y en desvinculación con otros jóvenes que tienen experiencias socioculturales distintas a las suyas; esto no les permite experimentar una movilidad social como relato comprobable empíricamente, por lo que las posibilidades de aumentar sus capitales (sociales, culturales, e incluso económicos) quedan seriamente resentidas y el liceo no ofrece mecanismos compensatorios para estos efectos. Es fundamental abordar y hacer concordar el tema de los imaginarios que existen en docentes y familias respecto a la construcción de futuro de los jóvenes e intervenir, de modo de fortalecer el capital instalado con el que éstos cuentan. Los liceos más pobres deberían asumirse a sí mismos como espacios de construcción de proyectos de vida para la elevación de la calidad de ésta.

En el mismo sentido, resulta fundamental que el sistema educacional comprenda las transformaciones que se producen en las expectativas juveniles en la actualidad, especialmente en campos como el género. Con ello, deberían abrirse nuevas opciones para, por un lado, incorporar las dificultades que muchos jóvenes tienen para completar la enseñanza media y, por otro, abrir nuevas posibilidades de trayectorias educacionales que admitan alternativas vocacionales coherentes con la realidad juvenil y otras de corte no tradicional.

Para ello, se requiere asumir que la subjetividad de los jóvenes no puede quedar reducida únicamente a las dimensiones expresivo-identitarias, sino que debe ser incorporada en toda su complejidad y potencialidad al desarrollo de los procesos de aprendizaje, valorando los emprendimientos individuales y colectivos que los estudiantes comienzan a ensayar en el colegio, a partir de sus desiguales puntos de partida.

El campo de las nuevas tecnologías de la información es quizás un espacio de alta

especialización y saber que la generación juvenil posee y que la diferencia notoriamente de generaciones anteriores. El sistema escolar sigue manifestando evidentes temores de incorporar en forma activa este recurso, pues esto amenaza con hacer los modelos de autoridad tradicionales que regían en el aula. Parece fundamental que junto con la incorporación de recursos tecnológicos a la escuela, se incorpore el tema de las modificaciones que esta introduce en ciertos aspectos clave de la lógica institucional y en la relación entre generaciones en su interior.

Señalamos también que los procesos de aumento en el tiempo en la escuela ha provocado que muchas de las acciones juveniles que históricamente se desarrollaban el tiempo libre hoy comiencen a expresarse fuertemente al interior del espacio educativo, lo que obliga a preguntarse cuáles son estas temáticas, qué relevancia le otorgan los jóvenes en su conexión con los procesos sociales de mayor relevancia y pensar a propósito de ello, la distribución de los tiempos escolares, su uso y gestión (léase Jornada Escolar Completa y otras modalidades), en orden a diseñar las actividades expresivas y recreativas orientadas a los jóvenes, así como sus modos de implementación.

Relacionado con esto, y a pesar de las iniciativas incorporadas, la participación estudiantil sigue encontrándose con importantes obstáculos. El fortalecimiento de la participación en los liceos está en parte ligado a la promoción de un rol más activo en las metodologías de aprendizaje en el aula, que les transfiera un mayor sentido de responsabilidad con los procesos de aprendizaje y aspiraciones efectivas de logro y éxito en los mismos.

A su vez, se aprecia una creciente deslegitimación de las instancias formales de participación, lo cual se expresa en el impacto de las nuevas iniciativas de la política al respecto (los consejos escolares no han sido suficientemente validados ni por docentes ni por estudiantes). Parece relevante por lo tanto, abrir espacios para una mayor apropiación de los estudiantes de estas mismas instancias, y su legitimación y activación por parte del conjunto de los actores del sistema escolar.

Por otra parte, la emergencia del nuevo movimiento estudiantil expresa una tendencia creciente a establecer otras formas de participación que el sistema aún no ha escuchado ni incorporado suficientemente a su dinámica institucional. Al contrario de lo que ocurría en la década de los noventa, se trata de jóvenes altamente motivados a participar y hacerse co-responsables de la gestión de sus procesos educativos, pero que siguen siendo disminuidos por parte de los adultos, en liceo.

En síntesis, los establecimientos educacionales (la cultura escolar, para ser más preciso) se configura en el marco productor de un nuevo sujeto juvenil con mayores capitales educacionales, altas expectativas respecto a su futuro, menor tiempo libre disponible para la socialización en el ocio y entre pares, y que tiene que resolver gran parte de sus dilemas subjetivos (identidades y proyectos vitales) al interior de los establecimientos educacionales.

### **3.2. Principales desafíos para una nueva política orientada a la inclusión juvenil en el sistema escolar**

En relación a la cultura juvenil y la cultura escolar:

- Generación de Proyectos Educativos Institucionales que reconozcan, promuevan e incorporen a las culturas juveniles como parte importante del quehacer educativo.  
La construcción y actualización de los proyectos institucionales se presenta

como una oportunidad única de inclusión de la cultura juvenil en el espacio escolar. Hasta ahora, los procesos de definición institucional en cada establecimiento se realizan con prescindencia de los aportes y debates de los demás actores de la comunidad educativa.

- La implementación de las ACLE constituyó un salto cualitativo en cuanto a la relación entre culturas juveniles y culturas escolares, pero esta relación no puede estar sujeta a la disposición de recursos públicos (programas o proyectos), sino que debe formar parte de la acción educativa integral en cada establecimiento.
- Las Viejas y Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación se presentan como instancias desde las cuales trabajar y emprender procesos de vinculación con el desarrollo local, el desarrollo de capacidades individuales y vocaciones profesionales, así como lugares que posibilitan el reconocimiento simbólico y el diálogo público entre los distintos sujetos que forman parte de una comunidad.

#### **En relación a los fundamentos comprensivos de la cultura juvenil y su vinculación con la escuela:**

- La superación de los imaginarios del riesgo como una condición natural de la adolescencia y la juventud se constituye en el primer desafío para la implementación de políticas educativas pertinentes y desarrolladas participativamente por el conjunto de actores sociales del ámbito escolar.
- El reconocimiento a la diversidad de modos de estar en y participar de lo social-escolar implica transformaciones de la propia vida escolar en cuanto a su funcionamiento, como lo demuestra la existencia de agregaciones juveniles que trabajan a la par de los grupos institucionalizados, como los Centros de Alumnos. Las prácticas colectivas de los jóvenes se presentan como un campo desconocido para la mayoría de los educadores, y por esa misma razón se desconocen las lógicas culturales que fundamentan las prácticas asociativas y las acciones políticas de la juventud en la actualidad, en gran parte también, para los estudiosos de las culturas juveniles.
- El reconocimiento a la ciudadanía juvenil no puede quedar relegado al futuro, como ocurre en la actualidad. De allí que resulte necesario pensar en acciones concretas de constitución de una nueva cultura escolar que reconozca al sujeto juvenil.

#### **En relación a las condiciones juveniles y proyectos de vida:**

- Las expectativas y proyectos de vida juveniles son dimensiones que, mayoritariamente, se encuentran por fuera de los diseños institucionales, y en gran medida esto es resultado del desconocimiento del mundo de los jóvenes, de sus historias y sueños, por parte de los directivos y profesores. Incorporar estos elementos en los proyectos educativos resulta imprescindible para asegurar un adecuado proceso formativo.
- El desafío de desarrollar capacidades permanentes en los establecimientos, y que les permitan mantener actualizados los conocimientos sobre las condiciones juveniles de sus estudiantes, así como de los proyectos de vida que ellos van construyendo.

A modo de resumen, al analizar los enfoques con que la política educativa ha entendido lo juvenil y la manera como ha trazado su vínculo con la cultura escolar, queda de manifiesto la necesidad de complejizar la noción de cultura juvenil. De ser explícitamente entendida como un modo de ser, de identificarse o de expresarse en las ACLE; o implícitamente, como una condición de riesgo social en las políticas de prevención, es necesario pasar a una concepción más cultural que la entienda como condiciones y modos de vida que, en términos temporales y en su relación con el sistema escolar, van definiendo proyectos de vida y, con ello, construyendo cierto tipo de trayectorias.

En otras palabras, no basta sólo con poner el énfasis en las especificidades culturales-identitarias vinculadas a prácticas más bien "tribales" de los jóvenes, se requiere, además, profundizar la mirada en su condición sociocultural y proyectos de vida. Por ello, el liceo aparte de promover la integración de "lo juvenil" en la cotidianeidad de la cultura escolar debe, desde su oferta formativa, proyectar dicha condición más allá del dominio escolar a la luz de su integración social.

CAPÍTULO 2  
**OFERTA PÚBLICA Y JUVENTUD**

## **Oferta de programas y políticas públicas de juventud**

Un total de 63 Programas Públicos, dirigidos principalmente a jóvenes entre 14 y 29 años, hemos sistematizado en el catastro que presentamos a continuación. Si bien esa cantidad es un buen indicador del gasto estatal destinado a los y las jóvenes, la pregunta por la Política Pública de Juventud requiere no sólo aproximarnos cuantitativamente, sino que además, incorporar una mirada más integral a las orientaciones y supuestos que definen esa oferta hacia aquel segmento de la población. Como señala el Instituto Nacional de la Juventud, habría que entender la oferta pública como el "conjunto de programas, proyectos, beneficios y/o servicios que el Estado entrega o pone a disposición de un determinado grupo específico" (INJUV, 2006: 4).

Para la construcción de este catastro hemos recurrido a la información disponible en las páginas webs de los distintos Ministerios, así como al portal [www.tramitefacil.gob.cl](http://www.tramitefacil.gob.cl)

Adicionalmente, se consultó el Documento de Trabajo N° 10 del Observatorio de la Juventud: "Análisis de la Oferta Gubernamental dirigida a jóvenes".

### AGCI: Agencia de Cooperación Internacional (2 Programas)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
<p>1. Postulación a Becas de Cooperación Internacional de la AGCI.</p>	<p>Becas otorgadas por distintos países, que pueden corresponder a Programas Regulares o a Ofrecimientos Esporádicos. Los Programas Regulares generalmente están disponibles todos los años y se conocen con anticipación sus características, tales como: Tipo de Becas, Cobertura de Áreas de Perfeccionamiento, Destinatarios, Beneficios, Duración, Requisitos, Procedimientos y Plazos de Postulación; los que se mantienen relativamente estables año a año. Los Ofrecimientos Esporádicos son aquellos otorgados sólo en algunas oportunidades y sus características se conocen únicamente cuando las fuentes informan específicamente de su disponibilidad.</p> <p>Respecto al nivel de perfeccionamiento, la gran mayoría de los Programas de Becas disponibles son para realizar estudios de postgrado o perfeccionamiento especializado. Para efectuar estudios de pregrado existen los Programas de Japón, Estados Unidos, República Eslovaca, Rumania, República Checa y Federación Rusa.</p>	<p>Profesionales Titulados y Egresados de la Enseñanza Media.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Patrocinio de la Institución o Empleador.</li> <li>- Para Becas de Postgrado y Especialización, ser Licenciado o Titulado.</li> <li>- Para Becas de Pregrado, ser egresado de Enseñanza Media.</li> <li>- Dominio de inglés u otro idioma según el país que ofrece la Beca.</li> <li>- Acreditar buena salud física y mental.</li> <li>- Comprometerse a regresar al país y trabajar en el área de su especialización.</li> </ul> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carta de Patrocinio de la Institución o Empleador, Licenciatura o Título Profesional, para Becas de Postgrado.</li> <li>- Licencia Secundaria reconocida por el Ministerio de Educación de Chile, para Becas de Pregrado.</li> <li>- Currículum Vitae.</li> <li>- Acreditar dominio de inglés u otro idioma según el país que ofrece la Beca.</li> <li>- Postulación oficializada por el Gobierno de Chile (realizado por AGCI).</li> <li>- Certificado médico, acreditando buena salud física y mental.</li> </ul>
<p>2. Postulación a Becas Presidente de la República (Profesionales)</p>	<p>Beca Ofrecida por el Gobierno de Chile, para que profesionales chilenos realicen estudios de postgrado y cursos formales de especialización en todas las áreas del conocimiento. Los estudios pueden cursarse en cualquier Universidad o Centro de Estudios Superiores localizado en el extranjero.</p> <p>La Beca cubre pasajes y estadía, mientras duren los estudios, para el becario y su familia.</p> <p>Plazo de postulación: 30 de septiembre de cada año.</p>	<p>Profesionales chilenos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesionales que hubieren cursado estudios de Pregrado en Chile, sin exclusiones de sexo, edad, estado civil y residencia :</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Recién egresados.</li> <li>b) Académicos e investigadores de las Universidades.</li> <li>c) Funcionarios Públicos, de planta o a contrata.</li> </ol>

### CONADI: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (1 Programa)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1. Subsidio a la Difusión y Fomento de las Culturas Indígenas.	El programa apoya las actividades de difusión de valores, costumbres y tradiciones de las culturas indígenas de Chile, a través de la edición de materiales gráficos, promocionales, microespacios radiales y televisivos, destinados a sensibilizar a la sociedad nacional a través de la promoción de la realidad social, económica, cultural y lingüística de los pueblos originarios.	Comunidades, asociaciones y organizaciones Indígenas del país, urbanas y rurales, con personalidad jurídica vigente.	Organización urbana o rural con personalidad jurídica vigente.

### CONICYT: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (3 Programas)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1. Postulación a Becas en Programas de Cooperación Internacional (Para Becarios Conicyt): Becas Fulbright.	El programa de becas de investigación predoctorales esta destinado a fortalecer la formación en investigación en el área en que el candidato a Doctor desarrolla su tesis doctoral. Las estadías de investigación se pueden desarrollar en un centro universitario o en un instituto de investigación independiente en los Estados Unidos, manteniendo su vinculación académica con la universidad chilena donde cursa su doctorado.	Esta destinado a fortalecer la formación en investigación en el área en que el candidato a Doctor desarrolla su tesis doctoral.	<p><u>Requisitos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nacionalidad chilena.</li> <li>2. Ser estudiante de un programa de doctorado de una universidad chilena acreditado por la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrados.</li> <li>3. En etapa de desarrollo de su tesis doctoral en las universidad chilena y que cuenten con una beca CONICYT.</li> </ol> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Carta de presentación de su Profesor - Guía o Tutor, quien deberá acordar con el estudiante un programa de trabajo para continuar la formación del doctorado.</li> <li>2. Dominio del idioma Inglés de acuerdo al programa de estudio.</li> <li>3. Certificados de título y/o grados académicos.</li> <li>4. Concentración de Notas del doctorado.</li> <li>5. Completar los formularios de postulación correspondientes y las cartas de recomendación.</li> </ol>
2. Postulación a Becas para	Financiar a estudiantes chilenos o extranjeros residentes, para proseguir estudios conducentes a la	Destinado a financiar a	<p><u>Requisitos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser chileno o extranjero con residencia</li> </ol>

<p>Postgrado.</p>	<p>obtención de grados académicos de Doctor y Magíster en Universidades chilenas. Sólo se acepta postular a programas de Doctorado y Magíster que hayan sido acreditados.</p> <p><b>BENEFICIOS</b></p> <p>Doctorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignación mensual de \$ 450.000.</li> <li>• Pago parcial de aranceles anuales (se financia por partes iguales entre CONICYT y la Universidad que acepta al becario). Se excluye el pago de matrícula o inscripción.</li> <li>• Duración: Hasta un máximo de 4 años, dependiendo del año de ingreso del postulante al Programa de Doctorado. La beca cubre un período de un año, pudiéndose renovar anualmente hasta por un máximo de 3 años, previo informe favorable del Comité de Evaluación de CONICYT del rendimiento académico del becario.</li> </ul> <p>Magíster:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignación mensual de \$ 180.000.</li> <li>• Duración: Hasta un máximo de 2 años, dependiendo del año de ingreso del postulante al Programa de Magíster. La beca cubre el período de un año, pudiéndose renovar por un año más, previo informe favorable del Comité de Evaluación de CONICYT del rendimiento académico del becario.</li> </ul>	<p>estudiantes chilenos o extranjeros residentes, para proseguir estudios conducentes a la obtención de grados académicos de Doctor y Magíster en Universidades chilenas.</p>	<p>definitiva, con domicilio en el país.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Poseer grado académico de Licenciado o Título Profesional.</li> <li>3. Estar aceptado en un Programa de Postgrado, en alguna universidad chilena.</li> <li>4. Límite de edad: Tendrán prioridad las personas menores de 35 años al momento de postular.</li> </ol> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formulario de postulación al Programa Nacional de Becas de Postgrado de CONICYT (no omitir ningún dato solicitado).</li> <li>2. Certificado de título o grado (se acepta fotocopia).</li> <li>3. Concentración de notas de pregrado (y postgrado si procede), en original o fotocopia.</li> </ol>
<p>3. Postulación al Concurso Nacional de Proyectos de Investigación para Estudiantes de Doctorado.</p>	<p>Programa orientado a permitir a los estudiantes de doctorado de universidades chilenas realizar el trabajo de investigación necesario que constituya o forme parte de su tesis doctoral, contribuyendo de esta manera a la formación de científicos.</p>		

## DGMN: DIRECCIÓN GENERAL DE MOVILIZACIÓN NACIONAL (2 Programas)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1.Reclutamiento Inscripción para Servicio Militar Obligatorio.	Obligatorio para todos los chilenos que cumplen 18 años de edad. No todos los chilenos hacen el Servicio Militar, pero sí todos deben inscribirse entre el primer día hábil del mes de enero y el último día hábil del mes de septiembre de cada año. Las personas que se inscriben conforme a lo anterior, serán llamadas al año siguiente al proceso de selección para el Servicio Militar, a través de las Listas de Llamados. Las Listas de Llamados son publicadas: la última semana de noviembre de cada año para el Servicio Militar como Estudiantes en Verano, en el Ejército, y en el mes de octubre en la Armada. A partir de la primera quincena de noviembre hasta febrero del año siguiente para el Servicio Militar Ordinario en el Ejército, Armada o Fuerza Aérea. El objetivo es dar cumplimiento al Art. 22 de la Constitución Política de la República de Chile, en el sentido de que el servicio militar es obligatorio y los chilenos en el estado de cargar armas deben hallarse inscritos en los Registros de Reclutamiento. El cumplimiento del Decreto Ley se acredita con el cumplimiento del Servicio Militar. Los que cumplen el Servicio Militar tienen derecho a postular al plan de reinserción laboral para soldados conscriptos licenciados.	Ciudadanos varones que cumplen 18 años de edad durante el año, cualquiera sea el mes de nacimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ser chileno.</li> <li>b) Inscribirse en el año que se cumplen 18 años de edad, cualquiera sea el mes de nacimiento.</li> <li>c) Cédula de Identidad.</li> </ul>
2.Reclutamiento - Solicitud para la Anticipación Servicio Militar para Estudiantes.	Los ciudadanos, al cumplir 16 años de edad, pueden solicitar el anticipo de su Servicio Militar si voluntariamente así lo desean. Los ciudadanos que se encuentren cursando 3ro. o 4to. año de enseñanza media, al momento de inscribirse pueden solicitar en forma voluntaria cumplir con el Servicio Militar. La presentación y selección se realiza en los meses de marzo o abril de cada año.	A estudiantes de 3er. o 4to. de enseñanza media.	<p>Para el primer caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tener 16 años.</li> <li>b) Ser alumno de 3ro. año medio o equivalente.</li> <li>c) Presentar solicitud en el Cantón correspondiente.</li> </ul> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cédula de Identidad.</li> <li>- Certificado que acredite su calidad de alumno de 3ro. medio o estudios equivalentes.</li> </ul>

			<p>– Solicitud del interesado hecha en el Cantón correspondiente.</p> <p>Para el segundo caso:</p> <p>a) Tener 17 ó 18 años.  b) Estar inscrito en los Registros de Reclutamiento.  c) Ser alumno de 3ro. o 4to. medio o estudios equivalentes.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <p>- Cédula de Identidad.  - Comprobante de Inscripción en los Registros de Reclutamiento (sólo si dispone de él).  - Certificado que acredite su calidad de alumno de 3ro. o 4to. medio, o estudios equivalentes.  - Solicitud del interesado hecha en el Cantón correspondiente.</p>
--	--	--	---

### MINISTERIO DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL (1 Programa)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1. Solicitud de Autorización para que un menor de entre 15 y 18 años trabaje.	Se autoriza para que el menor preste servicios bajo vínculo de subordinación y dependencia. Ello, posteriormente es informado al Juez de Menores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabajadores menores de edad.</li> <li>– Empleadores que soliciten el trámite.</li> <li>– Juzgado de menores.</li> <li>– Persona que tenga a cargo a un menor.</li> <li>– Servicio Nacional de Menores (SENAME).</li> </ul>	Solicitud. Acreditar la edad del menor y si tiene o no familiares o tutor.

**MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO- DIVISIÓN DE ORGANIZACIONES SOCIALES (1 Programa)**

<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficiarios</b>	<b>Requisitos y Documentos</b>
1.-Inscripción para la participación en las Escuelas de Rock Comunales.	Rescatan, aúnan, desarrollan y difunden el trabajo creativo de diversas agrupaciones y expresiones de Rock en Chile, apoyando a los jóvenes con inquietudes artísticas, culturales, en diferentes comunas del país.	Jóvenes de todo el país.	Entregar una grabación hecha en estudio o grabación casera para ser evaluada por las Escuelas de Rock. Acreditar su pertenencia a una banda de Rock o la voluntad de perfeccionamiento musical.

**FONADIS: FONDO NACIONAL PARA LA DISCAPACIDAD (1 Programa)**

<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficiarios</b>	<b>Requisitos y Documentos</b>
1. Proyectos de capacitación laboral para personas con discapacidad.	El programa busca contribuir al desarrollo integral de la persona con discapacidad a través de su capacitación e inserción en el mundo laboral.	Personas que presenten una discapacidad y que pertenezcan a sectores de escasos recursos. Edad inferior a 40 años.	La capacitación la entregan instituciones intermediarias, las cuales son financiadas a través de fondos concursables.

**FOSIS: FONDO DE SOLIDARIDAD E INVERSIÓN SOCIAL (3 Programas)**

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1. Programa de Desarrollo Social: Línea de Prestación de Servicios.	El programa consiste en desarrollar las capacidades de los beneficiarios para el ejercicio de sus derechos ciudadanos, fortaleciendo la convivencia comunitaria y la integración de las dinámicas locales. Además, aportar al fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de liderazgo y gestión de los grupos y/u organizaciones sociales de base para el desarrollo de nuevas iniciativas de interés común. La línea de prestación de servicios financia proyectos de carácter social inexistentes o insuficientemente disponibles para los beneficiarios del programa. Él o los proyectos de esta línea podrán considerar servicios en las más diversas áreas tales como: educación, salud, recreación, convivencia familiar, asesoría comunitaria, entre otras.	Las personas que habitan en los territorios seleccionados para la inversión FOSIS y que pertenezcan a alguno de los grupos prioritarios definidos por la política social del gobierno: infancia, jóvenes, discapacitados, mujeres, pueblos originarios y/o que formen parte de grupos y organizaciones de carácter social.	
2. Programa de Desarrollo Social: Línea de Proyectos Autogestionados.	El programa consiste en desarrollar las capacidades de los beneficiarios para el ejercicio de sus derechos ciudadanos, fortaleciendo la convivencia comunitaria y la integración de las dinámicas locales. Además, aportar al fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de liderazgo y gestión de los grupos y/u organizaciones sociales de base para el desarrollo de nuevas iniciativas de interés común. La línea de proyectos autogestionados financia, junto con el aporte del grupo u organizaciones sociales y/o el de otras fuentes, proyectos presentados y ejecutados presentados por los beneficiarios FOSIS, destinados a satisfacer necesidades o a resolver problemas de carácter social. Cuando las características del proyecto exijan un conocimiento técnico específico para la ejecución de una parte o de todo el proyecto, éstos podrán ejecutarse a través de terceros. Pero la gestión del proyecto siempre será de responsabilidad del o los beneficiarios que presentaron el proyecto.	Las personas que habitan en los territorios seleccionados para la inversión FOSIS y que pertenezcan a alguno de los grupos prioritarios definidos por la política social del gobierno: infancia, jóvenes, discapacitados, mujeres, pueblos originarios y/o que formen parte de grupos y organizaciones de carácter social.	
3.-"Aquí yo Hablo".	El programa pretende contribuir al acercamiento entre los y las jóvenes que viven en situación de extrema pobreza y sus comunidades locales y regionales, facilitándoles las instancias de comunicación y expresión pública a través de los medios de comunicación.	Hombres y mujeres entre 18 y 40 años de edad.	

**IND: INSTITUTO NACIONAL DEL DEPORTE DE CHILE (3 Programas)**

<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficiarios</b>	<b>Requisitos y Documentos</b>
1. Postulación Fondo Nacional Para el Fomento del Deporte. Categoría Formación para el Deporte.	Se entiende por Formación para el Deporte la puesta en práctica de procesos de enseñanza y aprendizaje a cargo de profesionales o técnicos vinculados a la actividad física deportiva, cuyo objetivo es el desarrollo en las personas de aptitudes, habilidades y destrezas necesarias para la práctica de los distintos deportes; el conocimiento de los fundamentos éticos, técnicos y reglamentarios de las especialidades deportivas, y la práctica sistemática y permanente de actividades deportivas para niños, jóvenes y adultos.  Las bases de este Fondo Nacional para el Fomento del Deporte las encuentra en Internet en el ícono "Más Información", o se podrán comprar a un valor de \$1.000 en las oficinas de las Direcciones Regionales de Chiledeportes.	La población objetivo de esta categoría es los niños (as) y jóvenes en edad escolar (4 a 18 años) pertenecientes a las familias con mayores carencias para contar con una adecuada formación para el deporte.	Los proyectos deberán tener una duración mínima de 8 meses y máxima de 10 meses de marzo a diciembre. La frecuencia de las actividades será de mínimo tres veces por semana, preferentemente, en días alternados con una duración mínima de 45 minutos por sesión. Los proyectos deberán estar a cargo de profesionales idóneos, de preferencia, especialistas en las áreas de intervención.
2.- Deporte Recreativo.	Proyectos de deporte recreativo, destinado a la práctica de actividades físicas, deportivas o recreativas.	Personas mayores de 15 años.	
3.-Deporte Joven.	Creación de espacios para jóvenes de escasos recursos, a través de actividades deportivas de carácter recreativo, donde los jóvenes sean los propios protagonistas. Se promueve el liderazgo, el trabajo en equipo, el realizar actividades físicas en contacto con la naturaleza.	Jóvenes entre 14 y 25 años.	Jóvenes de sectores de escasos recursos o que se encuentren en riesgo social.

**INDAP: Instituto de Desarrollo Agropecuario (1 Programa)**

<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficiarios</b>	<b>Requisitos y Documentos</b>
1. Postulación al Programa de Capacitación Laboral y Generación de Microempresas para Jóvenes Campesinos.	Este Programa capacita a jóvenes campesinos en el ámbito técnico productivo, gestión empresarial y servicios asociados a la producción agropecuaria. Estos cursos son impartidos por empresas y/o organizaciones no gubernamentales especializadas en estas materias. Al final de estos cursos los participantes pueden acceder a las líneas de créditos de INDAP, presentando el proyecto productivo elaborado durante el curso.	Jóvenes campesinos .	Jóvenes, hombres y mujeres entre 18 y 29 años preferentemente, que se encuentren fuera del sistema de educación formal, con excepción de la impartida en horario vespertino y nocturno, con o sin experiencia laboral, que estén desocupados, subempleados o inactivos y con deseos de trabajar en forma independiente. Documentos requeridos: Los antecedentes específicos que se soliciten al momento de la postulación.

### INP: Instituto de Normalización Provisional (1 Programa)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1. Programa de Seguro Escolar.	El estudiante que sufre lesiones con ocasión de sus estudios o de su práctica educacional o profesional y que le produce incapacidad o muerte. Asimismo, los estudiantes quedan protegidos de los accidentes que ocurren en el trayecto directo, de ida o regreso, entre la residencia y el establecimiento educacional o lugar donde realizan práctica.	Estudiantes de pre-básica, básica, media normal, técnica, agrícola, comercial, industrial.	Estudiantes de establecimientos municipalizados o particulares subvencionados.

### JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (9 Programas).

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1.- Programa Beca Primera Dama de la Nación.	Entrega de un monto de dinero en forma mensual por concepto de mantención y un monto anual para traslado de los alumnos de educación básica y media que deseen continuar sus estudios de educación superior, técnico-profesional, centros formadores de personal de las FFAA y seguridad, y que en sus lugares de residencia no existan estas modalidades de estudios.	Alumnos de las regiones V (Islas de Pascua y Juan Fernández), X (Provincia de Palena), XI y XII, que deseen continuar sus estudios y que no dispongan de establecimientos educacionales en su lugar de residencia.	<p>Acreditar un nivel socioeconómico bajo. Provenir de: Isla de Pascua, Isla Juan Fernández, X Región (Provincia de Palena), XI Región de Aysén y XII Región.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificado de Residencia.</li> <li>- Certificado de Renta del grupo familiar.</li> <li>- Notas del último año o nivel cursado.</li> <li>- Informe del Orientador del liceo, si fuere necesario.</li> <li>- Solicitud de postulación.</li> </ul>
2. Programa de Campamentos Escolares.	Desarrollo de actividades que permitan a los alumnos de enseñanza básica y media en situación de pobreza, dar respuesta a sus necesidades de recreación y de desarrollo de potencialidades, tanto individuales como sociales. Ofrece alternativas de uso del tiempo libre en períodos de vacaciones escolares, contribuyendo al	Población escolar de enseñanza básica y media, de características socioeconómicas vulnerables y que	<p>En la asignación del beneficio tienen primera prioridad los alumnos (as) que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistan a establecimientos educacionales que reciben el Programa de Alimentación Escolar y que presenten una mayor situación</li> </ul>

	refuerzo de hábitos y conductas positivas, higiene, socialización y desarrollo de habilidades sociales. El programa se ejecuta en períodos de vacaciones escolares de verano e invierno, y tiene una duración promedio por campamento de 5 a 7 días, donde los alumnos participantes reciben en forma complementaria a las actividades recreativas formativas, un servicio de alimentación completa diaria (desayuno, almuerzo, onces y comida).	asistan a establecimientos municipalizados y/o particulares subvencionados.	socioeconómica deficitaria. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acreditar ser alumno regular de establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados.</li> <li>- Acreditar ser beneficiario del PAE.</li> <li>- Autorización de los padres.</li> <li>- Certificado de salud.</li> </ul>
3.-Programa Alimentación Escolar (Pae) de Enseñanza Media.	Proporcionar una ración diaria de alimentación a alumnos vulnerables de enseñanza media, consistente en desayuno, almuerzo o ración completa de desayuno y almuerzo, dependiendo del grado de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales a que asiste el alumno. Este programa tiene por propósito apoyar la incorporación y mantención en el sistema educacional de la población escolar vulnerable de educación media del país, reduciendo los niveles de ausentismo y deserción escolar, a través de la entrega de un servicio de alimentación complementaria que cubra en parte sus necesidades nutricionales diarias y les permita optar en igualdad de oportunidades a la educación.	Estudiantes de Enseñanza Media del país, que asistan a establecimientos educacionales municipalizados o particulares subvencionados con índice de vulnerabilidad acorde a los criterios de otorgamiento de raciones de JUNAEB.	Ser alumno de enseñanza media, asistente a establecimientos educacionales municipalizados o particulares subvencionados, adscritos al PAE. El trámite se efectúa directamente en el establecimiento educacional, quien decide a qué alumnos asignar el servicio de alimentación, de acuerdo a los criterios de vulnerabilidad impartidos por JUNAEB. El servicio de alimentación de JUNAEB se otorga en el establecimiento educacional durante el año lectivo, es decir, de marzo a diciembre, y de lunes a viernes en horario de jornada escolar.
4. Programa de Útiles Escolares.	Entrega útiles escolares a estudiantes de establecimientos que acceden al PAE. El beneficio es anual.	Alumnos básicos y medios, establecimientos municipalizados o particulares subvencionados.	Características socioeconómicas vulnerables. Beneficiario PAE.
5. Colonias Escolares.	Entrega de servicios de alimentación completa durante el período de ejecución de las vacaciones de invierno o verano.	Estudiantes enseñanza básica y media de establecimientos municipalizados y subvencionados, así como estudiantes beneficiados por programas ejecutados por organizaciones o	

		grupos de apoyo.	
6.- Programa de Vivienda Estudiantil.	<b>Entrega de útiles escolares a estudiantes que son beneficiarios PAE.</b>	Estudiantes de 7º y 8º básico y de ciclo media, que no cuentan con establecimientos educacionales para continuar sus estudios en sus lugares de residencia.	
7.-Alimentación para Escuelas o Liceos de Enseñaza Media.	Beneficio de desayuno y almuerzo con calorías predeterminadas por ración.	Estudiantes de enseñanza media municipalizados.	
8.- Programa de Salud Escolar.	El objetivo es satisfacer las necesidades de salud de los alumnos en situación de pobreza y mejorar así las condiciones fundamentales para el aprendizaje, contribuyendo a una igualdad de oportunidades frente a la educación.	Alumnos de nivel básico entre 6 y 14 años, de escuelas particulares subvencionadas, municipales y especiales.	
9.Programa Salud del Adolescente.	El objetivo es abordar la salud integral de los jóvenes y adolescentes a través de promoción en salud adolescente, y contribuir a modificar los factores que inciden en los principales productos del programa en la construcción de equipos de salud adolescente por cada servicio de salud.	Adolescentes y jóvenes entre los 10 y 19 años de ambos sexos, con énfasis en aquellos con mayores grados de vulnerabilidad.	

## MINEDUC: Ministerio de Educación (28 Programas)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1.- Obtención de Certificados de Estudios.	Es la obtención de los siguientes tipos de Certificados de Estudios: certificado Anual de estudios, Licencia de Educación Media, Concentración de notas de enseñanza media, Certificado de Título de Educación Técnico Profesional.	Todas las personas que hayan cursado estudios regulares en cualquier modalidad de las aceptadas por el MINEDUC y que deseen obtener una certificación de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber el nombre del alumno, Rut, escuela o colegio, y año en que realizó cada curso.</li> <li>- Formulario de solicitud de certificado.</li> </ul> <p><u>Cuánto demora:</u> Aproximadamente 10 días hábiles, depende del tipo de certificado y de la demanda existente.</p>
2.- Beca de Pedagogía.	Tiene por objeto incentivar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes meritorios, a las carreras de Pedagogía que se impartan en instituciones de Educación superior reconocidas por el Estado, que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación y al fortalecimiento de la profesión docente.	Esta Beca cubre el valor total del arancel de matrícula, hasta por un monto anual máximo de \$ 1.000.000.- Además, otorga una Beca de Materiales, para adquirir textos y materiales de estudio, consistente en una cuota única de \$ 100.000 al año.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener nacionalidad chilena.</li> <li>- Haber egresado de la Enseñanza Media.</li> <li>- Haber obtenido un promedio de notas igual o superior a 6.0 en la Enseñanza Media o en el cuarto año medio.</li> <li>- Obtener un puntaje de 600 en la P.A.A.</li> </ul>
3.- Beca Bicentenario (Ex MINEDUC).	Esta beca beneficia a estudiantes de las Universidades del Consejo de Rectores y están destinadas a financiar parcial o totalmente los aranceles de las carreras. Estas becas son compatibles con los beneficios del Fondo Solidario y con otras becas de arancel, siempre que el monto total del beneficio no exceda al 100% del arancel anual de la carrera.	Estudiantes de escasos recursos que hayan tenido un buen rendimiento académico, para que continúen estudios de educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser chilena/o.</li> <li>- Estar Matriculado/a en alguna de las 25 universidades del Consejo de Rectores.</li> <li>- Acreditar una situación socioeconómica que impida el pago total o parcial del arancel.</li> <li>- Tener un puntaje de la P.A.A. superior a 500 puntos o un promedio de notas de enseñanza media superior a 5.5.</li> <li>- Adjuntar los mismos</li> </ul>

			<p>antecedentes que para postular al Crédito Universitario.</p> <p>Para la renovación debe mantener situación socioeconómica, y aprobar el 60% de los cursos inscritos en el primer año, y el 70% de los cursos a partir del segundo año.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopia de cédula de identidad de cada integrante del grupo familiar o de la libreta de familia, en caso de no contar con cédula.</li> <li>- Certificado de alumno regular o cualquier certificado que lo acredite, expedido por el establecimiento donde están matriculados los estudiantes que integran el grupo familiar (excepto el postulante).</li> </ul> <p><u>Documentación que se debe presentar en determinados casos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Boletas de pago o certificado de colegio de egreso (en caso de que el año anterior el postulante estuviera cursando 4° Medio), o boletas de pago de arancel o certificado de la institución (en caso de preuniversitarios o enseñanza superior); donde conste la colegiatura mensual o el arancel mensual pagado por el alumno en el año anterior a la postulación</li> </ul>
--	--	--	---

			a la ayuda estudiantil.
4.- Beca de Matrícula en la Educación Superior.	<p>Consiste en un fondo de ayuda económica directa, destinado a apoyar la permanencia de alumnos de escasos recursos y buen rendimiento académico en los planteles de educación superior, mediante el otorgamiento de un subsidio en dinero destinado al pago de aranceles de la carrera que elija. Este beneficio es otorgado a través de las Universidades e Institutos profesionales pertenecientes al Consejo de Rectores. Cada beca tiene un valor unitario anual no superior a 30 UTM del mes de marzo de 1994 y se asigna completa o un porcentaje de ella. El monto recibido por alumno asciende, desde un mínimo de 30% a un 100%, de acuerdo al costo de la carrera y al monto asignado. Esta beca es compatible con el crédito universitario o becas similares provenientes de otras fuentes, siempre que el total de los recursos percibidos no exceda el 100% del valor de la matrícula.</p>	A estudiantes universitarios de escasos recursos, ingresados desde 1991 a la fecha, con rendimiento académico suficiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser chileno.</li> <li>- Estar matriculado como alumno regular de pre-grado en alguna carrera que imparta la Universidad.</li> <li>- Acreditar necesidad de ayuda por provenir de una familia de escasos recursos.</li> </ul> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe socioeconómico.</li> <li>- Certificado de notas.</li> </ul>
5.- Beca Juan Gómez Millas.	<p>La Beca Juan Gómez Millas cubre el 100% del arancel anual, con tope de un millón de pesos.</p> <p>Es compatible con otras becas de arancel, siempre que el monto total del beneficio no exceda el 100% del arancel anual de la carrera. No es compatible con la Beca para Estudiantes Destacados que ingresen a Pedagogía. Es renovable por lo que dure la carrera.</p>	Los egresados de un establecimiento educacional municipal, particular subvencionado o corporación educacional, que hayan sido estudiantes meritorios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haber egresado/a de la enseñanza media de algún establecimiento municipal, particular subvencionado o corporación municipal. Tener un promedio 6.0 o superior en Enseñanza Media o en 4° Medio, o pertenecer al 10% de alumnos con mejor rendimiento de su promoción.</li> <li>- Obtener un puntaje igual o superior a 600 en la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A.) rendida ese año (50% en verbal y 50% en matemáticas). Los postulantes no videntes quedan exceptuados de este requisito.</li> <li>- Acreditar una condición socioeconómica deficitaria.</li> <li>- Postular a alguna de las universidades del Consejo de</li> </ul>

			Rectores (o tradicionales) o a Universidades Privadas, Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica que tengan plena autonomía.
6.- Beca para Inscripción en la Prueba De Aptitud Académica.	Consiste en la exención del pago del 50% o 100% del arancel que otorga el derecho a dar la Prueba de Aptitud Académica.	Los egresados de un establecimiento educacional municipal, particular subvencionado o corporación educacional, que no cuenten con los recursos para cancelar la P.A.A. No se requiere de excelencia académica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser estudiante cursando cuarto año de Educación Media, en un establecimiento municipal o particular subvencionado.</li> <li>- Pertenecer a un grupo familiar de escasos recursos.</li> </ul> <p><u>Documentos requeridos:</u> Acreditar ser estudiante de cuarto medio y de escasos recursos.</p>
7.-Becas Especiales para la Educación Media.	Consiste en un aporte económico destinado a traslado y mantención de alumnos/as de ciertos lugares aislados del país, donde falten establecimientos educacionales de nivel técnico y de estudios superiores. Monto en dinero por concepto de mantención, equivalente a 1,87 UTM por 10 meses al año y por traslado, equivalente a 5,79 UTM para los estudiantes de las regiones X, XI, XII; 3,73 UTM para los estudiantes de Juan Fernández, y 18,65 UTM para Isla de Pascua. Este monto se paga en 2 cuotas al año.	Estudiantes de escasos recursos, para que continúen estudios de Educación Superior, Técnico Profesional, Educación Especial o Diferencial, Institutos y Centros Formadores de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad Públicas; siempre y cuando en sus localidades no existan los niveles, modalidades y especialidades mencionadas.	<p>Ser alumno/a de escasos recursos. Provenir de Isla de Pascua, Isla Juan Fernández o la XI y XII. Rendimiento académico. Para renovar la beca debe cumplir con los siguientes requisitos: no haber reprobado más de 2 ramos y mantener situación de vulnerabilidad.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Certificado de estudios.</li> <li>-Certificado de renta familiar.</li> <li>-Certificado de residencia.</li> <li>-En caso de que exista algún miembro del grupo familiar que padezca de una enfermedad grave o crónica que origine gastos, se requiere presentar además, un certificado médico que lo acredite.</li> </ul>
8.- Becas Nuevo Milenio.	Son becas para financiar la totalidad o parte del arancel anual por un monto máximo de \$300,000. Renovable	A estudiantes que hayan egresado de	Estar matriculado en primer año en alguna de las instituciones

	<p>por lo que dure la carrera de Educación Superior. Compatible con cualquier otro beneficio de similares propósitos, siempre que el total de los recursos obtenidos no exceda el 100% del valor del arancel anual de la carrera.</p>	<p>establecimientos de enseñanza media subvencionados y que se matriculen en primer año en una carrera de terminal, conducente al título de Técnico de Nivel Superior.</p>	<p>legibles. Tener nacionalidad chilena. Acreditar que, dadas las condiciones socioeconómicas y las de su grupo familiar, necesita ayuda para el financiamiento de sus estudios. Tener un promedio de notas de enseñanza media igual o superior a 5,0.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u>  -Acreditación de matrícula.  -Acreditación de situación socioeconómica deficiente.  -Completar formulario de postulación.</p>
<p>9.- Becas para Establecimientos con Financiamiento Compartido.</p>	<p>Estas becas son para alumnos de aquellos establecimientos subvencionados que aplican la modalidad de Financiamiento Compartido. La Beca cubre el total o un porcentaje del aporte monetario exigido al apoderado en este sistema.</p>	<p>Alumnos de enseñanza básica o media de establecimientos de financiamiento compartido.</p>	<p>Ser alumno de un establecimiento subvencionado que aplica la modalidad de financiamiento compartido. - Pertener a un grupo familiar de escasos recursos. El establecimiento puede exigir otros requisitos.</p>
<p>10.-Becas para Estudiantes de Ascendencia Indígena.</p>	<p>Anualmente se realiza la postulación para becas de estudios en Educación Básica, Media y Superior. El objetivo de ello es facilitar el acceso y la continuidad de estudios en el sistema educacional formal, con el fin de evitar el frecuente abandono y reprobación de estos grupos.</p>	<p>A niños y jóvenes indígenas (descritos en la Ley 19.253) de escasos recursos que cursan Educación Básica y Media en escuelas municipales o particulares subvencionadas y educación superior en instituciones con o sin aporte fiscal directo.</p>	<p>Tener ascendencia indígena. Estar matriculado en establecimientos e instituciones reconocidas por el MINEDUC. En el caso de enseñanza básica o media, debe ser un establecimiento municipal o particular subvencionado.</p> <p>Acreditar buen rendimiento académico. Para la Enseñanza Media, un promedio de notas igual o superior a 5,0, y en Enseñanza Superior, igual o superior a 4,5.</p>

<p>11.- Becas para Estudiantes Destacados que Ingresen a Pedagogía.</p>	<p>Esta beca busca apoyar e incentivar a estudiantes con buen resultado en la Prueba de Aptitud Académica y en la Enseñanza Media que manifiesten interés por la pedagogía para que ingresen a estudiar esta carrera. Se trata de una beca que cubre el 100% del arancel anual de la carrera, hasta un millón de pesos, pero no incluye el valor de la matrícula.</p> <p>Es compatible con otras becas de arancel, siempre que el monto total del beneficio no exceda el 100% del arancel anual de la carrera.</p> <p>No es compatible con la Beca Juan Gómez Millas.</p> <p>La beca se hace efectiva una vez matriculada/o en una institución de Educación Superior reconocida y en carreras regulares de pedagogía o conducentes a ella. Es condición, además, la firma de un compromiso laboral por tres años en el sistema escolar nacional.</p> <p>Para la selección de los beneficiados se da prioridad a carreras como Pedagogía en: Ciencias Naturales (Física, Química, Biología), Matemáticas, Inglés, Educación Tecnológica, Educación Básica con Mención, y Lenguaje y Comunicación.</p>	<p>A estudiantes con vocación pedagógica y buen rendimiento académico, que ingresen a carreras de Pedagogía que se imparten en instituciones de Educación Superior reconocidas por el Estado.</p>	<p>-Egresados de Enseñanza Media (del año en curso), con promedio mínimo de nota 6.0 en la educación media o en 4º medio, que obtengan 600 o más puntos en la P.A.A, y postulen a una carrera regular de pedagogía en 1ª o 2ª opción. Documentos requeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Concentración de notas de Enseñanza Media, comprobante de inscripción P.A.A. y fotocopia de Cédula de Identidad.</li> <li>b) Concentración de notas del Título de Educación Superior, Licenciatura o Bachillerato, comprobante de postulación a un programa de pedagogía en Enseñanza Media para titulados, licenciados o bachilleres, y fotocopia de Cédula de Identidad.</li> <li>c) Concentración de notas de Enseñanza Media, certificado de desempeño laboral emitido por el empleador, indicando los años de antigüedad en el empleo y la condición de profesor o monitor sin título, Fotocopia de Cédula de Identidad.</li> </ul>
<p>12. Becas para Estudiantes Hijos de Víctimas de Violaciones a los Derechos Humanos (Beca Rettig de</p>	<p>Pago de arancel anual y matrícula de las Universidades del Consejo de Rectores, a través del Ministerio de Educación. Los alumnos de universidades sin aporte fiscal, reciben el beneficio a través de la Beca Presidente de la República. Además, todos los beneficiarios, Educación Media y Superior, reciben un aporte mensual de la Beca Presidente de la República, de 1,24 UTM.</p>	<p>Los hijos de las víctimas de violaciones a los derechos humanos y de violencia política reconocidos por la Corporación de Reparación y Reconciliación, que están cursando la Educación</p>	<p>Ser hijo o hija de víctima de violación a los derechos humanos o de violencia política reconocidos por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación o por la Corporación Nacional de</p>

Reparación).		Media o que estudian un pregrado en carreras reconocidas por el Ministerio de Educación.	<p>Reparación y Reconciliación. Ser alumnos regular de Enseñanza Media o Superior, en carreras reconocidas por el Ministerio de Educación (centros de formación técnica, institutos profesionales o universidades).</p> <p>Tener 35 años o menos.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificado de Nacimiento con el nombre de ambos padres.</li> <li>- Cédula de Identidad.</li> <li>- Certificado de Alumno Regular.</li> <li>- Certificado del costo de matrícula y arancel anual de la carrera.</li> <li>- Fotocopia Informe Rettig, en donde aparece el nombre del causante (padre o madre).</li> </ul>
13.- Becas para Estudiantes hijos/as de Profesionales de la Educación.	Estas becas están destinadas a estudiantes hijos/as de profesionales de la educación que se desempeñen en establecimientos educacionales regidos por el D.F.L. (Ed.) N° 2 de 1996, y por el decreto Ley N° 3166 de 1980 que se matriculen en primer año en las Universidades del Consejo de Rectores, o en Universidades, Institutos Profesionales, o Centros de Formación Técnica con plena autonomía. Estas becas están destinadas a financiar la totalidad o parte del arancel anual de la carrera con un tope de \$500.000.	A los hijos de profesionales de la educación.	<p>Estar matriculado en 1er. año en alguna de las instituciones mencionadas. Tener nacionalidad chilena. Acreditar que, dadas sus condiciones socioeconómicas y las de su grupo familiar, necesita ayuda para el financiamiento de sus estudios. Haber obtenido un puntaje de 500 o más puntos como promedio en la P.A.A. correspondiente al año, o un promedio de notas de enseñanza media igual o superior a 5,5.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Completar el Formulario de postulación.</li> <li>- Si el padre o madre trabajan en establecimientos</li> </ul>

			<p>municipalizados, deben presentar la copia del decreto de nombramiento o certificado del empleador en el que conste dicho nombramiento.</p> <p>Si el padre o madre trabaja en un establecimiento particular subvencionado o Corporación Municipal de Educación, o en algunos de los colegios regidos por el D.L. N° 3166 (Tec. Profesional), debe presentar el contrato de trabajo o certificado del empleador en el que conste que se encuentra contratado.</p> <p>En ambos casos se requerirá además presentar el Título de Profesor o de habilitación para el ejercicio de profesor, otorgado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente.</p>
14.- Educación Media de Adultos Técnico-Profesional.	Permite completar los dos ciclos de la educación media de adultos y obtener, al mismo tiempo, un título técnico profesional de nivel medio.	Toda persona mayor de 18 años (al 31 de marzo), que desee continuar estudios técnicos.	<p>Tener 18 años cumplidos al 31 de marzo. Haber cursado, como mínimo, octavo año básico.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificado de nacimiento, (que acredite tener 18 años cumplidos al 31 de marzo del año en que desee estudiar).</li> <li>- Certificado de octavo año aprobado.</li> <li>- Certificado de notas del último año cursado, esto es, si tiene aprobado uno o más cursos de enseñanza media.</li> </ul>
15. Exámenes para Regularizar la Educación Básica y Media	Consiste en un examen para obtener una equivalencia a cursos de Educación Básica o Media, para personas que no han completado sus estudios y deseen trabajar.	Personas que no hayan completado sus estudios y deseen trabajar.	<p>Cumplir con los documentos requeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificado de nacimiento.</li> <li>- Último certificado de estudios o</li> </ul>

con Fines Laborales.			<p>declaración jurada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificado de residencia.</li> <li>- Certificado del empleador o del representante legal.</li> </ul>
16.-Programa de Educación Intercultural Bilingüe.	<p>El Programa tiene como finalidad elaborar propuestas educativas para establecimientos educacionales con alumnos y alumnas indígenas, a partir de los conocimientos y patrones culturales de las comunidades en el marco de las políticas educativas, el rescate, promoción y valoración de la cultura de estos pueblos. Se desarrolla un plan piloto que abarca en 1998, seis regiones del país. Estas experiencias, se desarrollan desde 1996 para luego de tres años, contar con un diseño y propuesta curricular y pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe, especialmente para los primeros cuatro años de formación de niños y niñas que participan en establecimientos con alta densidad indígena.</p>	<p>Menores y jóvenes indígenas de uno y otro sexo, que se encuentren cursando la educación básica en establecimientos municipalizados en las regiones y escuelas consideradas en el plan.</p>	<p>Qué requisitos se deben cumplir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Carta de compromiso.</li> </ul>
17.- Programas de Educación para Adultos que Desean Completar Estudios Básicos o Medios.	<p>La educación de adultos ofrece las siguientes alternativas al interesado: Alfabetización (aprendizaje de lectura y escritura), continuación de la Educación Básica para mayores de 15 años, validación de estudios para mayores de 16 años que no pueden concurrir a clases.</p>	<p>Jóvenes, adultos y adultos mayores sin escolaridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cédula de Identidad.</li> <li>- Certificado de Nacimiento.</li> <li>- Certificado de Notas del último curso que rindió. Si éste se ha perdido, debe solicitar una copia en la SEREMI que le corresponda.</li> </ul>
18.- Programas de Nivelación Básica para Trabajadores.	<p>El objetivo de este programa es lograr que los trabajadores con Educación Básica incompleta puedan completar sus estudios. Existen dos modalidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Programa de Nivelación de Competencias Laborales (PNCL), que ofrece la posibilidad de completar la Educación Básica y Media a personas de entre 18 y 40 años que se encuentren desempleadas.</li> <li>2. Programa de Formación Profesional Dual (FOPROD), que propone un proceso educativo en alternancia entre el establecimiento y la empresa.</li> </ol>	<p>Está destinado a personas jóvenes y adultas que trabajen y deseen completar sus estudios básicos o medios en un sistema más flexible, sin exigencia de horarios y con contenidos más cercanos a sus necesidades educativas.</p>	<p>Ser trabajador activo u ocasional que desee completar estudios con un régimen flexible.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Último certificado de estudios aprobado.</li> <li>2. Certificado de Nacimiento.</li> <li>3. Certificado de trabajo. Si es Jefa de Hogar, que el Municipio acredite tal condición.</li> </ol>
19.- Matrículas en Educación Especial.	<p>El propósito central de la Educación Especial es asegurar aprendizajes de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas</p>	<p>Niños y niñas, según planes y programas de estudio aprobados por el</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificado de Nacimiento.</li> <li>- Informe del Centro o Microcentro o de un profesional</li> </ul>

	<p>o no de una discapacidad, a través de un conjunto de medidas pedagógicas y de recursos humanos, técnicos y materiales, puestos a su disposición. Para ello existen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los establecimientos de educación regular, que pueden desarrollar proyectos de integración escolar para aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, y grupos Diferenciales para aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad.</li> <li>2. Las escuelas especiales ofrecen servicios educativos para los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora; por graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación y trastornos de la comunicación oral.</li> <li>3. Aulas y escuelas hospitalarias ofrecen educación compensatoria a alumnos y alumnas del sistema regular y especial que, por distintas patologías, deben permanecer en centros hospitalarios o en tratamiento ambulatorio durante un período determinado.</li> </ol>	<p>Ministerio de Educación, desde los 2 años hasta los 24 años de edad cronológica, que tengan algún tipo de discapacidad: sea intelectual, visual, auditiva, motora, por alteraciones en su capacidad de relación y comunicación y trastornos del lenguaje oral.</p>	<p>reconocido por el Ministerio de Educación que acredite la discapacidad.</p>
20.- Obtención de Pase Escolar.	<p>El Pase Escolar es un documento carné que autoriza a los estudiantes de establecimientos subvencionados y de instituciones de educación superior, a una exención o rebaja tarifaria en la locomoción colectiva de pasajeros.</p>	<p>Educación Media. Los estudiantes de educación media de establecimientos educacionales subvencionados, podrán acceder al beneficio de rebaja tarifaria mediante el uso del carné o Pase Escolar. Los estudiantes de colegios particulares pagados NO tienen derecho a este beneficio.</p>	<p>Ser estudiante de Educación Media de establecimientos educacionales subvencionados. Ser estudiantes de educación especial. Ser estudiantes de universidades públicas o privadas, de institutos profesionales o de centros de formación técnica que cuentan con decreto del Ministerio de Educación, con un ingreso per cápita menor o igual a \$450.000.-</p>
21.- Regularización de Estudios.	<p>Esta modalidad permite a personas mayores de 15 años sin escolaridad o con escolaridad incompleta regularizar su situación escolar ofreciéndole las siguientes alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de Alfabetización: Para personas que no</li> </ul>	<p>Mayores de 15 años sin escolaridad o escolaridad incompleta.</p>	<p>Ser mayor de 15 años sin escolaridad o escolaridad incompleta. <u>Documentos requeridos:</u> -Cédula de identidad.</p>

	<p>saben leer, ni escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza Básica: Para personas mayores de 15 años que deseen iniciar su proceso escolar o deseen completarlo. Este nivel puede completarse a través de los siguientes programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivelación Básica para Trabajadores: Sus principales características son que el trabajador no debe asistir a clases en forma sistemática. Recibe apoyo para su aprendizaje a través de tutorías y material adecuado. Se respetan ritmos de aprendizaje.</li> <li>• Programas de Educación Básica Regular: Para personas sin escolaridad o con escolaridad incompleta, debe asistir regularmente a clases, permite regularizar toda la enseñanza básica en tres años.</li> <li>• Programas de Educación Técnico Elemental: Permite a la persona regularizar su escolaridad y además obtener una capacitación ocupacional. <ul style="list-style-type: none"> <li>— Enseñanza Media: Destinado a personas mayores de 18 años que deseen continuar o completar sus estudios a través de los siguientes programas: Educación Humanística Científica: Puede optar por programas de 2 ó 4 años de duración, con asistencia a clases en forma regular.</li> </ul> </li> <li>• Programa de Educación Técnico Elemental: Este programa permite continuar los estudios hasta 2º año medio y obtener una capacitación ocupacional.</li> <li>• Educación Técnico Profesional: Permite finalizar la Enseñanza Media con una formación profesional.</li> <li>• Exámenes de validación de estudios: Permite a personas mayores regularizar sus estudios rindiendo exámenes en las asignaturas que componen el plan de estudios de la enseñanza humanístico científica.</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Certificado de Nacimiento.</li> <li>-Certificado de notas último curso aprobado.</li> <li>-Certificado de trabajo (sólo nivelación básica para trabajadores).</li> <li>-Certificado de residencia.</li> </ul>
--	--	--	---

<p>22.- Subprograma Prevención Escolar - Fondo CONACE (CONACE - MINEDUC).</p>	<p>El Subprograma de Prevención Escolar (CONACE - MINEDUC), tiene por objetivo contribuir a mejorar la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes de la Comunidad Escolar, mediante el desarrollo de estrategias globales y específicas de prevención del consumo de drogas por parte de las unidades educativas.</p>	<p>Podrán postular como Ejecutores cualquier Unidad Educativa, la que debe estar representada por las Corporaciones de Educación Municipal, los Departamentos de Educación Municipal, por el representante legal de los establecimientos Educativos Particulares Subvencionados y por el representante legal de los Establecimientos Educativos Particulares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acreditar personalidad jurídica de la Unidad Educativa que postula.</li> <li>- Haber retirado las Bases en la Secretaría Regional Ministerial de Educación o el Departamento Provincial de Educación respectivo, y haberse inscrito en el Registro de Retiro de Bases.</li> <li>- Presentar los Formularios solicitados.</li> <li>- Que los montos solicitados como financiamiento no sobrepasen los máximos establecidos para el Subprograma y tipo de proyecto.</li> </ul>
<p>23.-Beca de Internado.</p>	<p>Proporciona una alternativa de vivienda estudiantil a alumnos de escasos recursos que deseen continuar sus estudios y que no cuenten con establecimientos en su lugar de origen, a través de la entrega de una beca que cubre los servicios de alimentación y alojamiento que otorgan los internados subvencionados.</p>	<p>Estudiantes de 7º y 8º básico.</p>	<p>Estudiantes de escasos recursos, de establecimientos municipalizados o particulares subvencionados.</p>
<p>24.- Beca Artística de Estudios Superiores Especialidad Danza.</p>	<p>Posibilita el acceso a financiamiento necesario para seguir una carrera artística en algún centro de educación superior.</p>	<p>Alumnos egresados o en proceso de egresar de enseñanza media.</p>	<p>Jóvenes de escasos recursos.</p>
<p>25.- Beca Artística de Estudios Superiores Especialidad Música.</p>	<p>Posibilita el acceso a financiamiento necesario para seguir una carrera artística en algún centro de educación superior.</p>	<p>Alumnos egresados o en proceso de egresar de enseñanza media.</p>	<p>Jóvenes de escasos recursos.</p>
<p>26.- Beca Artística de Estudios Superiores</p>	<p>Posibilita el acceso a financiamiento necesario para seguir una carrera artística en algún centro de educación superior.</p>	<p>Alumnos egresados o en proceso de egresar de enseñanza media.</p>	<p>Jóvenes de escasos recursos.</p>

Especialidad Plástica.			
27.- Beca Artística de Estudios Superiores Especialidad Teatro.	Posibilita el acceso a financiamiento necesario para seguir una carrera artística en algún centro de educación superior.	Alumnos egresados o en proceso de egresar de enseñanza media.	Jóvenes de escasos recursos.
28.- Escuelas Abiertas de Verano.	Creación de espacios recreativos educacionales para jóvenes que no cuentan con oferta recreacional de verano.	Estudiantes de enseñanza básica.	Jóvenes rurales y urbanos.
29.- Beca de Apoyo a la Retención Escolar	Es un aporte económico que asciende a 150.000 pesos entregados en tres pagos a través de libreta de ahorro. Su principal objetivo es contribuir a la retención escolar de estudiantes de enseñanza media que presentan mayores niveles de vulnerabilidad socioeducativa, como una forma de alcanzar los 12 años de escolaridad.	Estudiantes de enseñanza Media con vulnerabilidad socioeducativa y riesgo de retiro, matriculados en establecimientos focalizados por el MINEDUC.	Presentar un alto Índice de Riesgo Retiro, determinado a partir de los siguientes criterios: * Promedio de asistencia * Promedio de notas * Sobriedad  Estar matriculado en alguno de los establecimientos focalizados por el MINEDUC.
30.- Bonificación a estudiantes en práctica de Enseñanza Media técnico Profesional	Becas de apoyo a alumnos egresados de liceos de enseñanza técnico profesional que se hayan matriculado para realizar su práctica profesional en el sector y especialidad que corresponda. Su objetivo es apoyar a los estudiantes egresados de EMTP para que logren finalizar su proceso formativo, ampliando sus oportunidades de desarrollo e inserción laboral.	Es un beneficio que otorga el Ministerio de Educación directamente a los estudiantes egresados de EMTP que hayan matriculado su práctica y se encuentren realizándola durante el año en curso.	* Haber egresado de cualquier establecimiento de EMTP del país  * Haber matriculado la práctica de EMTP durante el año en curso

### Ministerio del Interior (1 Programa)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1.- Postulación a Beca Presidente de la República (Enseñanza Media y Superior (Pre - Grado).	Información y asignación de Becas Presidente de la República a estudiantes de Enseñanza Media y Superior (pre-grado) que reúnan los requisitos solicitados relativos a: acreditar situación socioeconómica deficiente y buen rendimiento académico, nota 6.0 en Enseñanza Media y nota 5.0 en Enseñanza Superior.	A alumnos de escasos recursos con buen rendimiento académico, que se encuentren cursando Enseñanza Media o Enseñanza Superior (pre- grado).	<p>Ser estudiante de Enseñanza Media o Superior. Estar en situación socioeconómica deficiente. Presentar buen rendimiento académico.</p> <p><u>Documentos requeridos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificado de Alumno Regular en caso de Enseñanza Superior.</li> <li>- Certificado de Notas postulante Enseñanza Media y Superior.</li> <li>- Fotocopia de Cédula Nacional de Identidad (por ambos lados).</li> <li>- Fotocopia de Apertura de Cuenta de Ahorro en Banco del Estado (Cuenta de Ahorro Joven).</li> <li>- Solicitud de Postulación o Renovación (si correspondiere) firmada por el solicitante.</li> </ul>

### Ministerio de Salud (3 Programas)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1.- Programa Integral del Adolescente	Prevención de conductas de riesgo y tratamiento a nivel secundario (psicológico, psiquiátrico, psicopedagógico, pediátrico).	Adolescentes	Tener previsión. Ser beneficiario del Sistema de Salud.
2.-Programa en Salud del Adolescente (Protección de Salud Mental).	Esta área busca la prevención de enfermedades mentales o de riesgos que favorezcan su aparición, y rehabilitación de la población joven que presente daños psíquicos. Atención a jóvenes consultantes en quienes se detecten daños psicológicos o sociales, tales como consumo de drogas, embarazo no deseado, violencia intrafamiliar o social u otros trastornos mentales.	Adolescentes.	Ser adolescente, usuario del Servicio Público del país.
3.- Atención en Unidad de Atención Ambulatoria de Alcohol y Drogas (Coquimbo)	Tratamiento y rehabilitación ambulatoria en Alcohol y drogas.	Hombres y mujeres mayores de 15 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener ficha clínica en el Hospital de Coquimbo. Asistir en forma voluntaria.</li> <li>- No tener enfermedad psiquiátrica, si la tiene debe estar compensado y en tratamiento periódico.</li> <li>- Evaluación médica.</li> </ul>

			<u>Documentos requeridos:</u> -Credencial de salud. -Tarjeta de gratuidad.
--	--	--	--

**Parque Metropolitano de Santiago- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (1 Programa)**

<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>Beneficiarios</b>	<b>Requisitos y Documentos</b>
1.- Ingreso al Jardín Zoológico para Delegaciones Estudiantiles.	<p>1. Ingreso gratuito al zoológico. Jardines Infantiles, de martes a viernes, ingresan gratuitamente todos los niños más un adulto cada siete niños. SENAME, INTEGRA, COANIL, Hogar de Cristo, Centros Abiertos, Escuelas Diferenciales, de martes a viernes tienen entrada gratuita todos los niños y un adulto cada 10 niños.</p> <p>2. Tarifa rebajada. Tienen derecho a tarifa rebajada en el ingreso al Jardín Zoológico, las delegaciones estudiantiles correspondiente a colegios de educación básica y media. Los niños cancelan \$ 300 y un adulto cada diez niños también cancela \$300. El resto de adultos cancela la tarifa normal de \$ 1.700.</p> <p>3. Servicio guiado. El Parque Metropolitano creó la Unidad Educativa para atender servicios de guiados a delegaciones estudiantiles en el Zoológico y Jardín Botánico Mapulemu.</p> <p>4. Otros servicios. Las organizaciones que deseen utilizar recintos del Parque para la realización de programas recreacionales, deportivos, turísticos etc. deben enviar vía Fax, solicitud firmada a la Dirección del Parque Metropolitano. El fax es el N° 732.11.45.</p>	Está dirigido a los estudiantes.	<p>Requisito para acceder a este programa los Jardines Infantiles: El mismo día de la visita deben llevar carta del Jardín y presentarla en Oficina de Informaciones ubicada a la entrada del cerro San Cristóbal por Pío Nono.</p> <p>El requisito para acceder a este programa de Instituciones de apoyo a la Infancia Desvalida es presentar una carta el mismo día de la visita en Oficina de Informaciones de Pío Nono, de 10,00 a 16,00 horas.</p> <p>Para acceder a este programa de Delegaciones Estudiantiles se debe llevar carta el mismo día de la visita y presentarla en la Oficina de Informaciones ubicada a la entrada del Cerro San Cristóbal por Pío Nono.</p>

### SENCE: Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (4 Programas)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1. Chile Joven (Capacitación Con Experiencia Laboral En Empresas).	Esta capacitación combina capacitación de un nivel básico o de semi-calificación a través de un curso de capacitación laboral de 250 horas cronológicas como promedio, seguido de una experiencia laboral de tres meses en una empresa formal del área de servicios o productiva. Este programa contempla la entrega de subsidios.	Jóvenes de escasos recursos que se encuentren fuera del sistema formal de educación, desocupados, subempleados o inactivos.	
2. Chile Joven (Aprendizaje Alternado).	Esta capacitación alterna el aprendizaje en aula con una duración aproximada de 360 horas con el entrenamiento práctico en una empresa por período variable de entre 3 y 12 meses. Este programa contempla el costo de la formación de maestro guías para cada empresa, así como subvenciona al alumno y a la empresa.	Jóvenes de escasos recursos que se encuentren fuera del sistema formal de educación, desocupados, subempleados o inactivos.	
3. Chile Joven (Habilitación para La Creación de Microempresas)		Jóvenes de escasos recursos que se encuentren fuera del sistema formal de educación, desocupados, subempleados o inactivos.	
4. Reentrenamiento Laboral de Trabajadores Jefes de Hogar Perceptores de Salario Mínimo.	El programa se ejecuta a través de la licitación de recursos a organismos ejecutores inscritos en el SENCE que elaboran un Plan Global de Mejoramiento y Recolocación Laboral que considere las siguientes acciones: reclutamiento, selección y constitución de grupo beneficiarios, diseño de planes individuales de reentrenamiento y mejoramiento laboral, ejecución de los planes individuales, aplicación de planes individuales.	Jóvenes de escasos recursos que se encuentren fuera del sistema formal de educación, desocupados, subempleados o inactivos.	

### Servicio Electoral (1 Programa)

Nombre	Descripción	Beneficiarios	Requisitos y Documentos
1.- Inscripción en los Registros Electorales.	Trámite gratuito que habilita al inscrito para ejercer su derecho a sufragio, mediante la escrituración del nombre, nacionalidad, profesión u oficio, fecha de nacimiento, N° de cédula de identidad y dirección en dos ejemplares del respectivo Registro Electoral, el que deberá ser firmado e impreso con la huella dactilar del inscrito.	Chilenos y extranjeros con derecho a sufragio.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ser mayor de 18 años.</li><li>- No estar afecto a inhabilidades para ejercer el derecho a sufragio. -Ser chileno, o extranjero vecindado en Chile por más de 5 años.</li><li>- Se debe concurrir personalmente a la Junta Inscriptora.</li></ul>

CAPÍTULO 3  
**TALLER DE EXPERTOS EN JUVENTUD Y EDUCACIÓN**

**ANÁLISIS DEL TALLER DE EXPERTOS**  
**“PROPUESTAS PARA UNA NUEVA RELACIÓN ENTRE JÓVENES, EDUCACIÓN Y SISTEMA ESCOLAR”**

Santiago, 23 de noviembre de 2006

**PARTICIPANTES**

**Raúl Zarzuri** (Investigador Centro de Estudios Socioculturales CESC)

**Astrid Oyarzún** (Investigadora CIDPA)

**Marcel Thezá** (Encargado de relaciones intersectoriales INJUV)

**Jorge Baeza** (Investigador Centro de Estudios en Juventud-Universidad Católica Silva Henríquez)

**Cristián Bellei** (Consultor UNICEF)

**Andrea Leonhardt** (Profesional Unidad Ciudadanía, Inclusión y Cultura Juvenil. Nivel de Enseñanza Media. MINEDUC)

**Brenda Quiñe** (Coordinadora Unidad de Seguimiento y Estudios. Nivel de Enseñanza Media. MINEDUC)

**María Angélica Téllez** (Coordinadora Nivel de Enseñanza Media. MINEDUC)

**Rafael Andaur** (Coordinador Línea Orientación Vocacional y Laboral programa Chilecalifica)

**Carlos Concha** (Jefe División de Educación General. MINEDUC)

**Jorge Castillo** (Coordinador Unidad Ciudadanía, Inclusión y Cultura Juvenil. Nivel de Enseñanza Media. Mineduc)

**Jorge Bozo** (Profesional Unidad Ciudadanía, Inclusión y Cultura Juvenil. Nivel de Enseñanza Media. MINEDUC)

**Mónica Espina** (Profesional Unidad Ciudadanía, Inclusión y Cultura Juvenil. Nivel de Enseñanza Media. MINEDUC)

**Daniela Eroles** (Profesional Unidad Ciudadanía, Inclusión y Cultura Juvenil. Nivel de Enseñanza Media. MINEDUC)

**PRESENTACIÓN**

El taller de expertos tuvo como objetivo entregar aportes al diseño de la política del MINEDUC, tendiente a generar mejores respuestas que vinculen a los jóvenes con la educación y en este sentido avanzar en la definición de una política dirigida a generar condiciones y orientaciones que favorezcan una experiencia escolar inclusiva de las y los estudiantes, especialmente en aquellos liceos que atienden a la población más vulnerable de nuestro país.

En este marco, los ejes de la discusión se estructuraron en los siguientes puntos:

- a) La mirada sobre las culturas juveniles en el mundo escolar:
  - Conceptualizaciones sobre cultura juvenil.
  - Las nuevas tensiones entre culturas juveniles y culturas escolares.
- b) La relación presente - futuro: proyectos de vida:
  - El liceo como espacio de construcción.
  - Las expectativas de los estudiantes.
- c) Las relaciones presentes en el liceo:
  - Prácticas, culturas juveniles y el manejo de tics.
  - La relación joven-docente.
  - Participación juvenil y ejercicio ciudadano en el contexto escolar.

A continuación se presentan los principales aportes de la discusión, ordenados a partir de los temas más relevantes que fueron abordados durante el taller.

## **1. El problema de la integración de los jóvenes y el sentido de la escuela**

El contexto que ubica esta discusión es la expansión de la cobertura hacia aquellos sujetos que históricamente habían estado excluidos del sistema educativo, lo que trae como consecuencia la fractura entre los propósitos y métodos del liceo en relación al sujeto original para el que este sistema educativos fue pensado.

Esto no se ha traducido, a juicio de los expertos que participaron del taller, en las necesarias respuestas que deben traer consigo estos cambios en los sujetos, al menos en dos aspectos:

- Los capitales sociales, culturales y económicos de origen, que siguen determinando las modalidades y ritmos con que estos "nuevos sujetos" se incorporan al sistema educativo.
- Las especificidades culturales de estos "nuevos sujetos" y la incidencia que esta dimensión podría tener en su proceso formativo en cuanto a expectativas, proyectos de vida y estrategias para conseguir los objetivos propuestos.

### **1.1. Inclusión de las culturas juveniles en los programas educativos**

Uno de los problemas que se presenta en este punto es que la inclusión de las culturas juveniles se ha tomado sólo como un asunto de "meter el tema de estilos juveniles", dejando de lado todos aquellos temas estructurales que se relacionan con la formación de ciudadanías juveniles en contextos diferenciados, con el tema de la participación en la co-construcción de currículos educacionales. La inclusión de las culturas juveniles es, por lo tanto, un tema más complejo, con más aristas, y que debe contemplar la diferenciación de contextos en que los jóvenes se sitúan.

*"Una respuesta en los 90' (1996-200) fueron las ACLE; fue una opción para que los liceos incorporaran los factores y elementos de las culturas juveniles y que por esa vía los jóvenes pudieran expresarse. Y después no existió una política pública respecto a la relación de los jóvenes con el liceo. Esto es alterado por el movimiento estudiantil de 2006, en que el conjunto de las demandas (de fondo) tenían que ver con oportunidades, trayectorias pero también espacios de expresión de lo que los jóvenes son" (Carlos Concha).*

*"Comparto el diagnóstico de que, no es lo mismo abrir el tema y chasconear un liceo tradicional, que el contexto de presión que actualmente se vive. Pero si hay algo que se ha ganado, es la aceptación de que los jóvenes requieren algo diferente, pues tienen una especificidad cultural y que los adultos los reconocen, y eso nos pone en un pie distinto" (Cristián Bellei).*

*"Cuando hablamos de currículo joven, queremos decir intencionar más claramente, y esto a lo mejor radica en los proyectos educativos institucionales, que permitan ir definiendo las apuestas de cada liceo en relación a su oferta educativa para los jóvenes. Y esa transversalización también genera problemas cuando pensamos en la articulación de los equipos ministeriales; qué relación hay entre apoyo a la transversalidad y la unidad ciudadanía, inclusión y ciudadanía juvenil. ¿Qué estamos haciendo entonces? Si los chicos van a pasar tanto tiempo dentro de la escuela, ésta debe hacerse cargo de generar capitales sociales y culturales de los chiquillos, de generar actividades expresivas, etc." (Astrid Oyarzún).*

*“Desde la perspectiva de la tensión entre culturas juveniles y culturas escolares; desde el punto de vista práctico, es el modo de ser que tienen pretensiones de significado, y la cultura escolar también tiene pretensiones de significados y habría que buscar aquellos significantes que permitan hacer la vinculación entre ambos universos culturales” (Marcel Thezà).*

## **1.2. Trayectorias y oportunidades de los jóvenes**

El gran nudo de tensión es el desconocimiento que poseen los actores del sistema educacional respecto a los proyectos de vida que tienen los jóvenes que llegan al liceo. Este desconocimiento se agrava en tanto se presupone que dichos proyectos se construyen “al final del camino” (continuidad de estudios o trabajo), y no desde el momento de llegada de los jóvenes a la Educación Media, o incluso poco antes.

*“Me falta algo de un tema de contexto, que es el contexto de dónde está la escuela: la masificación de la cobertura en la educación secundaria y todo lo que ello trae consigo respecto al sentido de la educación secundaria y que, en clave de los jóvenes, se lee como ¿para qué yo estudio?” (Jorge Baeza).*

A ello se agrega que el sistema educativo no incorpora, en la definición de sus objetivos institucionales, esta dimensión biográfica que se construye antes y durante la permanencia en el liceo.

*“No sé si la escuela abandonó su tarea, o más bien hace lo que tiene que hacer respecto a las necesidades que les impone el modelo de sociedad. Hay modelos educativos que recogen de mejor forma las expectativas y eso no es el problema, el problema es que aquí no se hacen cargo de las expectativas que los chiquillos tienen y construyen” (Raúl Zarzuri).*

## **1.3. Diferenciación de contextos estudiantiles**

En esta diferenciación de los contextos socioculturales se juegan las distintas posibilidades de vivir las trayectorias juveniles en el marco de su educación media y de imaginar las oportunidades y proyectos laborales a futuro.

*“Un tercer comentario; la gracia es identificar cómo algunas experiencias juveniles manifiestan ciertas tensiones específicas y se manifiestan distintas. La clave es encontrar esos grupos, esos colectivos, la diferenciación entre liceos públicos (los más privilegiados) o los liceos técnicos, en que se viven de forma diferenciada las tensiones más sociales respecto al mundo del trabajo y que no tienen una preocupación mayor respecto al futuro (los niveles de riesgo son diferenciados de acuerdo al tipo de joven que experimenta esas tensiones)” (Cristián Bellei).*

Esto podría implicar el desarrollo de políticas específicas de inclusión y ciudadanía juvenil, de acuerdo al tipo de establecimiento educacional en que se encuentran los jóvenes.

*“Insisto el contexto; creo que en los Liceos Municipales ya abandonaron la posibilidad de educabilidad que llega al sistema de educación municipal y sobre el que no se piensa que sus estudiantes tengan alguna posibilidad de futuro. Si revisan las notas, tienen altos promedios, y eso aumenta las expectativas integracionistas, porque le está diciendo que tiene capacidades, que es buen estudiante, porque además el sistema le dice que hay 200 mil vacantes y son 150 mil los que egresan. Lo concreto que tenemos es que a estos chicos no les va del todo mal, pero que tengan altas notas no significa que aprenden del todo bien. El SIMCE mide cosas que la escuela no se enseña. No aprenden lo que tienen que aprender;*

*es más, están cuatro años atrasados respecto a sus procesos de aprendizaje (cuando están en 2° año, en realidad saben lo de 7°)” (Astrid Oyarzún).*

Todo ello implica necesariamente preguntarse, como sociedad, cuál es el tipo de educación que se requiere, cuáles son los objetivos y expectativas a cumplir, y definir las modalidades diferenciadas para que los jóvenes accedan a esta oferta educacional. De lo contrario, se corre el riesgo de seguir reproduciendo los modelos clásicos de pensar y actuar la educación.

*“A veces se le pide al colegio que entregue algo que la sociedad no está entregando; no podemos pedirle igualdad a una sociedad que es fieramente desigual. Hay que hacer una clásica distinción entre coyuntura y estructura; hay cambios del liceo como concepción. Los profesores quieren más exigencias hacia los estudiantes; por eso se busca reinstalar el santuario. Cuando la PSU ya no es de selección, sino que de distribución, las vivencias sobre la educación secundaria son muy distintas. Yo creo que es bueno instalar la pregunta sobre el otro lado: una política general sobre educación media o una política específica sobre los jóvenes, específicamente los más vulnerables. Si vamos a lo estructural nos encontraremos con cosas que no son exclusivamente chilenas” (Jorge Baeza).*

#### **1.4. Dimensión integracionista de tipo instrumental**

La integración está pensada en términos de inclusión al mundo del trabajo. Este modelo de integración funcional está mediado directamente por los contextos diferenciados entre colegios particulares y liceos municipalizados y técnicos. Las tensiones se manifiestan en la medida que se confieren aspiraciones y existen, paralelamente, imposibilidades de poder cumplirlas (sobre todo en el caso de jóvenes de menores capitales culturales, sociales y materiales principalmente).

*“Hay una demanda integracionista muy tradicional que yo celebro, por lo tanto, pondría el foco sobre el eje de la integración. En ese sentido, la vinculación del liceo con la juventud es muy instrumental: busca que a los jóvenes les vaya mejor en la PSU, encuentren trabajo. No hay que perder de vista esa relación instrumental que al sistema educacional le permite mejorar, y al joven sentirse integrado. Esta dimensión instrumental no es para nada un problema, sino del deber ser” (Cristián Bellei).*

Sin embargo, las cuestiones vinculadas a la integración en modo alguno se resuelven solamente al interior del espacio educacional del cual los jóvenes forman parte. De hecho, hay dimensiones de la vida social que escapan a las propias voluntades de los liceos, de los propios jóvenes y de la propia familia.

*“...Por ejemplo, los jóvenes de hoy acrecentan sus capitales culturales en la universidad, pero las cuestiones relacionales o de capital social se mantienen eternamente. Podemos tener muchos estudiantes muy calificados, pero que después no tienen lugar dentro de la estructura social” (Jorge Baeza).*

Todo ello se traduce en un esfuerzo por focalizar estrategias en los jóvenes de sectores vulnerables socioeconómicamente hablando, explicitando los lugares y las modalidades de integración social que la institucionalidad educativa le está proponiendo a la juventud.

*“Hoy en día cualquier joven podría entrar a la universidad. Para qué se integran, cuál es el proyecto de sociedad al que me siento convocado. En el caso de la política lo estamos viendo: la oferta clásica no me satisface por lo tanto tendría que haber una nueva oferta integrativa que permita rescatar la cotidianeidad de estos jóvenes. Porque la escuela tiene la misión de enseñar el oficio de ser alumno (Baeza), con lo cual se pierde toda la riqueza de los sujetos: cuáles son las formas de educar respecto a chiquillos de ciertos sectores*

*sociales, que son diferentes a las formas de educar de otros contextos sociales de los que vienen los chiquillos. Esto exige trabajar con herramientas diferenciadas para cada sujeto. ¿Integración de qué y para qué?” (Raúl Zarzuri).*

### **1.5. Modelos educativos creados en función de los mercados laborales**

Estas dos variables (modelos educativos/mercados laborales) se encuentran en tensión permanente, sobre todo en la medida que las escuelas actualmente se han ocupado de la cobertura educacional sin cuestionarse los objetivos de esta cobertura, con la consecuencia de una brecha entre las variables cada vez más amplia, lo que afecta directamente los asuntos que tienen relación con las propuestas de integración laboral futura que ofrecen las escuelas.

*“Las formas de integración van acompañadas por la preguntas de integración necesarias y que se las hacen los jóvenes. Asimismo, los profesores no están capacitados para relacionarse con jóvenes que no sean los que inauguraron los modelos de formación pedagógica (el heredero imaginario). Habría que preguntarse por cuál contexto es el que nos permite definir la pertinencia de un determinado programa educativo: contexto tecnológico, contexto social, contexto pedagógico” (Raúl Zarzuri).*

### **1.6. Expectativas Educativas**

Se refiere a qué es lo que los jóvenes quieren para sí mismos en el contexto escolar, cuáles son las demandas que tienen respecto de la educación que reciben y cuáles son las críticas que hacen a los modelos educativos en los cuales están insertos. Se relaciona con las posibilidades de participación en la construcción conjunta de modelos educacionales que integren las aspiraciones y críticas de los sujetos juveniles en la generación de políticas públicas dirigidas a ellos.

*“Me tocó estar en Bogotá durante la revolución pingüina, y no se entendía cómo los jóvenes no pedían sólo “lápiz y goma”. Y eso me sitúa en el tema de las expectativas educacionales; habría que ver qué es la calidad de educación para los jóvenes hoy. Los ejes culturales y relacionales se van dando históricamente, pero necesariamente habría que construir un marco político de comprensión en donde los focos se jerarquicen para poder implementar acciones políticas hacia los jóvenes: enfrentar un tema, porque esto mejora las capacidades de vivir como sociedad, o por la urgencia pero eso se agota en la coyuntura y ésta podría generar nuevas demandas y urgencias” (Rafael).*

### **1.7. Relación entre la integración laboral y el ejercicio de la ciudadanía**

El acceso a una ciudadanía juvenil implica reconocer las distintas dimensiones que están en juego (políticas, civiles, sociales y culturales), debe asegurar la coherencia entre las expectativas y proyectos juveniles, el proceso educativo ofertado y el marco social en que estos jóvenes se desarrollarán. Este punto, uno de los más sensibles, se refiere a la brecha entre las capacidades juveniles y su integración al mundo del trabajo.

*“(…) de qué manera los jóvenes de hoy tienen mayores accesos a escolaridad e información, tienen mayores habilidades; pero en sentido contrario, tienen menos capacidades para ejercer las ciudadanías, o para tener un empleo de mejor calidad y estabilidad. Hay una tensión en el mundo juvenil entre mayores competencias pero menores capacidades para ejercer esas competencias (ciudadanía, familia, laboral). Reitero el concepto de oportunidad, que es algo muy presente en el imaginario juvenil (jóvenes muy optimistas); pero donde*

*hay una sensación de incertidumbre respecto a las posibilidades de desarrollar los proyectos individuales o colectivos, y ahí la pregunta es hasta dónde el liceo tiene la capacidad para responder a esta cuestión” (Marcel Thezá).*

### **1.8. Valoración de la experiencia educativa como lugar que confiere ciertas oportunidades a futuro**

En síntesis, el liceo sigue constituyendo un lugar central en la educación de los jóvenes, pero necesariamente, debe hacerse cargo de la diversidad de sujetos y expectativas que en dicho espacio se encuentran. La valoración que los jóvenes tienen del proceso educativo (subjetividad) es una oportunidad que debe ser traducida en políticas y acciones concretas que acompañen sus proyectos vitales.

*“La dimensión educativa es tremendamente valorada por parte de los jóvenes. En el mundo juvenil hay una concepción bastante fuerte de que esa etapa es fundamental para prepararse para la vida. Y si uno mira los indicadores respecto a la relación de los jóvenes con la escuela, hay altas valoraciones. Hay una valoración social que tenemos que distinguirlo como un fenómeno de oportunidades” (Marcel Thezá).*

## **2. Política educacional y la producción de los jóvenes**

### **2.1 Propuestas de política pública respecto al tema de integración de culturas juveniles en el contexto escolar**

Se destaca el cambio del énfasis en las modalidades de integración de las culturas juveniles a los contextos escolares, reconociendo la necesidad de articular las cuestiones de integración cultural (expresividades y estilos juveniles) con las cuestiones de integración material (becas y acompañamientos socioeducativos)“.

*“...la política del MINEDUC respecto a generar mejores respuestas que vinculen a los jóvenes con la educación, entiendo que hay distancias profundas ante las cuales el MINEDUC ha perdido proactividad respecto al vínculo cultura y juventud. Una respuesta en los 90’ (1996-2000) fueron las ACLE; fue una opción para que los liceos incorporaran los factores y elementos de las culturas juveniles y que por esa vía los jóvenes pudieran expresarse. Y después no existió una política pública respecto a la relación de los jóvenes con el liceo. Esto es alterado por el movimiento estudiantil de 2006, en que el conjunto de las demandas (de fondo) tenían que ver con oportunidades, trayectorias pero también espacios de expresión de lo que los jóvenes son. La política derivó hacia cuestiones más asistenciales, más de contención” (Carlos Concha).*

La primera estrategia se hace cargo de las cuestiones de orden cultural y simbólico que desarrollan los jóvenes, y que por esa vía se generan adscripciones al espacio y al proceso educativo así como se mejora la comunicación intergeneracional, mientras la segunda estrategia se hace cargo de fortalecer los entornos educacionales (infraestructura, capacidades docentes, etc.) en que los jóvenes desarrollan sus procesos educativos.

Al respecto, es necesario encontrar los articuladores o bisagras (políticas, metodológicas y pedagógicas) que permitan articular las cuestiones derivadas de la subjetividad juvenil y las que provienen de la objetividad social.

*“Una pista a trabajar programáticamente es el tema de la Orientación Vocacional, que permita articular el conjunto de acciones que ya se desarrollan” (Jorge Castillo).*

## **2.2. Imágenes de los estudiantes en el sistema escolar**

La tensión existente entre culturas juveniles y culturas escolares oscilaría entre las comprensiones que tienen los docentes y directivos respecto a los jóvenes, *"Aquí hay un problema central y es el papel de los profesores; las imágenes que tienen de sus estudiantes no son las mejores y sobre esa imagen se funda la relación con los estudiantes"* (Raúl Zarzuri), lo que se traduce en que la actividad educativa se ejecuta a partir de prejuicios y desconocimientos sobre el mundo juvenil, y cuando se cuenta con conocimientos, no se traduce en un cambio en el quehacer educativo.

*"Hay una relación infantilizada, que no se da cuenta, que no tiene referencias con las cuales compararse; es por eso que el chiquillo se arranca del colegio. Incluso hay liceos donde los jóvenes ya no se fugan, sino que se quedan al otro currículo -el liceo divertido- (Astrid Oyarzún).*

## **2.3. Problemas derivados de la intervención social en las escuelas**

El paso de una política basada en el reconocimiento y diálogo con las dimensiones simbólicas juveniles (ACLE) a otra con fuerte énfasis en las dimensiones psicosociales de los jóvenes y sus entornos, ha traído tensiones entre los imaginarios y las prácticas que constituyen a la escuela.

*"No podemos mirar el liceo en clave tradicional (elite), pero tampoco transformarlo en centros sociales que ofertan servicios sociales y renuncia a educar. Son muchas las paradojas; se piden derechos y los adultos responden deberes"* (Astrid Oyarzún).

Esto vuelve a traer la antigua tensión de no transformar la escuela en un centro cultural juvenil, pero ahora se corre el riesgo de convertirlo en centros de apoyo psicosocial, con lo cual la tarea histórica del liceo (entregar herramientas para el futuro) se convierte en una contención y conjuro de los riesgos en el presente.

De esta forma, la Jornada Escolar Completa se transforma en un gran desafío para la política educacional y particularmente para cada liceo, para desplegar capacidades de articular los servicios y programas locales de apoyo a la educación en las tareas que le son propias a las administraciones de gobiernos locales.

*"Respecto al tema de la JEC, habría que partir a sancionar a las escuelas; como dice el estudio de la Universidad Católica, no se están asegurando condiciones básicas de habitabilidad. Hay que mejorar lo que hay y no inventar cosas nuevas. La variable local de los servicios comunales habría que ver cómo se integra a una estrategia local que despeje a los liceos del trabajo extra-educativo o extra-pedagógico"* (Cristián Bellei).

Esta articulación con los servicios y programas locales no pueden desplegarse al margen de las tareas propias de la escuela, pero tampoco del reconocimiento como sujetos de derechos y de reconocimiento que tienen los propios jóvenes. De esa forma se presenta como un trabajo de articulación intersectorial el avanzar hacia políticas de juventud local que reconozcan las características culturales de los jóvenes, su accionar como ciudadanos y el papel del liceo en relación a esos sujetos.

*"Todas las cuestiones que señala Marcel implican que hay que reconocer que existe un sujeto, y de nada sirve que existan redes y servicios si no hay un sujeto. Y cuando existe, todavía están marcados por un "sujeto negativo" y lo que tenemos es un desfase entre los*

*imaginarios del "deber ser" y la realidad juvenil que tiene prácticas específicas que muestran modelos de sociabilidad que no son reconocidos por el liceo" (Raúl Zarzuri).*

## **2.4 Dimensiones que se deberían considerar en la planificación de políticas públicas**

Una de las primeras cuestiones es lo relativo al ámbito de diseño de las políticas públicas de educación; nacionales, regionales, locales. Así como definir cuáles son específicamente los temas y prioridades para trabajar desde la Unidad de Ciudadanía e Inclusión Juvenil. Es a partir de focalizar las preocupaciones (respecto a coberturas, sujetos y temáticas) que se desprenden algunas cuestiones centrales para implementar:

- *"El otro tema es el de la disciplina escolar, y la investigación nos indica que el tema de la disciplina y la normatividad es necesario retomarlo. Más allá del tema de violencia y de mediación. Un tercer tema es el de la participación; lo que demanda el movimiento estudiantil es más atribución respecto a los consejos escolares. Pero es necesario generar canales, y para ello el tema de organización y participación estudiantil es necesario" (Cristián Bellei).*
- *"(...) el área de los derechos que debe ser abordado y explicitado desde una dimensión cívica y romper con la lógica meramente discursiva y llevarlo a un plano práctico; (...) para que tenga significación tiene que ser práctico y si el consejo escolar es un espacio, habrá que empoderarlo para que los jóvenes se sientan ejerciendo el poder que les corresponde (M. Thezá).*
- *" (...) el tema de los saberes culturales de los jóvenes, pues hay áreas en que saben más que sus propios profesores y eso genera brechas importantes entre ambos universos, y hay que recogerlos desde la práctica educativa, hay que romper la lógica intramuro y avanzar hacia experiencias de vinculación escuela-comunidad (M. Thezá).*
- *"(...) identificar los elementos significativos que ayudan a romper los determinismos de ciertas trayectorias, como por ejemplo las cuestiones vinculadas a las dimensiones de la cuestión informacional" (Marcel Thezá).*

En síntesis, la tarea que se presenta es la de articular adecuadamente las relaciones de interculturalidad que se presentan en el contexto del proceso educativo; donde se reconozcan las competencias de los sujetos culturales, se visibilicen los proyectos educativos institucionales de los establecimientos y se acuerden los modos de desarrollo esperados por cada localidad o región.

*"Tiene que ser espacio de co-construcción el liceo, donde trabajan profesores y estudiantes. Y la política pública debe hacerse cargo de construir esos espacios y gestionar los instrumentos para cumplir adecuadamente con esas tareas. La escuela es un lugar de confluencia intercultural: la de los colegios, la de los jóvenes y la de la propia localidad. Y eso hay que articularlo en una relación continua" (Astrid Oyarzún).*

## BIBLIOGRAFÍA

- **Aguilera, O.** *Nos habíamos amado tanto. Notas para una discusión sobre los movimientos juveniles en Chile.* En **"Jóvenes: la diferencia como consigna. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil"**. Zarzuri, R; Ganter, R (compiladores). Ediciones CESC, Santiago, 2005.
- **Aguilera, O.** *"Tan jóvenes, tan viejos. Los movimientos juveniles en el Chile de hoy"*. Documento **Café-Diálogos, Instituto Nacional de la Juventud. 2003.**
- **Álvarez, C.** *La Juventud, la Educación Media y el Trabajo.* Documento **11, 1997.**
- **Assaél, J; Cerda, A M y Santa Cruz, L.** *El Mito del Subterráneo: Memoria, Política y Participación en un Liceo Secundario de Santiago,* Documento **PIIE, Santiago, Mayo de 2001.**
- **Beck, U.** **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad.** Editorial Paidós, Barcelona 1998.
- **Bellei, C y De Tomassi, L (compiladores).** "La deserción en la educación media". **Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa UNESCO.**
- **Cariola, M.; Bellei, C.; Núñez, I:** **"Veinte Años de Políticas de Educación Media en Chile. Políticas y Estrategias para la Educación Secundaria"**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (UNESCO) Julio 2003.
- **Castillo, J.** Alternativas curriculares de libre elección. Una mirada evaluativa (1994-1999). **Documento de reflexión del componente jóvenes, MINEDUC, 2000.**
- **Castillo, J.** *"¿Representación institucional del rol docente o representación del joven popular como alumno? Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que se fundamenta el proceso educativo en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza"*. **Última Década N°24, CIDPA, Viña del Mar. Publicado: Julio de 2006.**
- **Contreras, D.** *"Política Social de Juventud: ¿Excluir o Integrar a qué?"* **Última Década N°14, CIDPA, Viña del Mar. Publicado: Abril de 2001.**
- **Cornejo, R. y Redondo, J M.** *El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de la Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la región Metropolitana,* **Última Década N°15, CIDPA, Viña del Mar. Enero, 1997.**
- **Corvalán, J.; Fernández, G. y González, L. (editores).** *Los Jóvenes en Chile y Europa: Educación, Trabajo y Ciudadanía.* **Última Década N°16, CIDPA, Viña del Mar. Publicado: Marzo, 2002.**
- **Cox, C.:** Jóvenes y ciudadanía política. Desafíos al currículo en Chile. Ponencia presentada en **"Inter-American Seminar on Education for Democracy Center for Civic Education"**. Santiago, Noviembre de 2006.

- **Dávila L., Óscar; Ghiardo S., Felipe y Medrano S., Carlos.** *Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles.* Editorial CIDPA, segunda edición. Valparaíso, marzo de 2006.
- **Duarte, K.** *Mundos Jóvenes, Mundos Adultos: Lo Generacional y la Reconstrucción de los Puentes Rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar.* Última Década N°16, CIDPA, Viña del Mar. Publicado: Marzo, 2002.
- **Duarte, K.** *Juventud Popular: El rollo entre ser lo que queremos, o ser lo que nos imponen.* LOM Ediciones. Santiago, 1994.
- **Dubet, F. y Martuccelli, D.** *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Ed. Losada. Buenos Aires, 1998.
- **Dubet, F. y Duru-Bellat, M.** *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique.* Éditions du Seuil. París, 2000.
- **ECO, Educación y Comunicaciones.** *Informe Evaluación ACLE en 10 Liceos de la Región Metropolitana, 1999.*
- **Encuesta CASEN 2003.**
- **Feixa, C.** *De jóvenes, Bandas y Tribus.* Editorial Ariel. Barcelona, 1998.
- **Ghiardo, F. y Dávila, O.** *Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles.* Última Década n°23, CIDPA Valparaíso. Publicado: Diciembre de 2005.
- **Goicovic, I.** *Educación, Deserción Escolar e Integración Juvenil.* Última Década N°16, CIDPA, Viña del Mar, Publicado: Marzo, 2002.
- **Hopenhayn, M.** *Jóvenes latinoamericanos: del mundo del trabajo al mundo atemporalizado.* En: **Sepúlveda, M et al.** *Nuevas Geografías juveniles. Transformaciones Socioculturales.* Universidad Diego Portales, Santiago, 2005.
- **INJUMAP.**
- **INJUV Primer Informe de Juventud, Santiago, 1994.**
- **INJUV Segundo Informe Nacional de la Juventud, Santiago, 2005.**
- **INJUV. Revista Observatorio N° 11 Vol. 3, Septiembre 2006.** Instituto Nacional de la Juventud, Santiago.
- **Insunza, J.** *Los Centros de Alumnos de Enseñanza Media: La Ciudadanía del Mundo Feliz.* Última Década N°18, CIDPA, Viña del Mar. Publicado: Abril 2003.
- **Krauskopf, D.** *La Construcción de Políticas de Juventud en América Latina,* 2001.
- **Liceo para Todos, 2000. S/F.**

- **Magendzo, A.; Toledo, M. I. y Rosenfeld, C.** "Intimidación entre Estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos". **Editorial LOM, Santiago, 2004.**
- **Margulis, M.** **La juventud es más que una palabra.** Editorial Biblos, Buenos Aires, 1996.
- **Martínez, J.** Construcción de identidad juvenil y actualización de la juventud. **En, Modulo de Cultura Juvenil. Los jóvenes y el Liceo, Ministerio de Educación, MECE-Media, Manuales para Grupos Profesionales de Trabajo (V), 1996.**
- **Mead, M.:** Cultura y Compromiso. El mensaje a la nueva generación. **Editorial Granica, Barcelona, 1977.**
- *Modulo de Cultura Juvenil. Los jóvenes y el Liceo, Ministerio de Educación, MECE-Media, Manuales para Grupos Profesionales de Trabajo (V), 1996.*
- **Oyarzún, A.; Irrazábal, R.; Goicovic, I. y Reyes, L.** *Entre jóvenes reproductores y jóvenes co-constructores: Sentidos de la integración en la cultura escolar.* **Ediciones CIDPA, Marzo de 2001.**
- **Raczynski, D et al.** "Evaluación de la reforma en cuanto a la permanencia de los jóvenes trabajadores en el sistema escolar". **Asesorías para el Desarrollo, 2002.**
- **Salazar, G. y Pinto, J.** Historia de Chile, V.5. Infancia y Juventud. **LOM Ediciones, 2002.**
- **Salinas, A. y Franssen, A.** *El Zoológico y la Selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo.* **Ediciones CIDE, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Enero de 1997.**
- **Sandoval, J. y Arellano, N.** *Trayectorias Laborales, Desempleo y Ciudadanía: El caso de Viña del Mar. Última Década N°22, CIDPA, Valparaíso. Publicado: Agosto, 2005.*
- **Sandoval, J.** Ciudadanía y Juventud: el dilema entre la integración social y la diversidad cultural. **Revista Última Década N° 19, 2003.**
- **Sandoval, M.** Jóvenes del siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad en cambio. **Editorial UCSH, 2004.**
- **Silva, J C.** *Ciudadanía: Entre el Debate Crítico, la Lucha Política y la Utopía. Última Década N°14, CIDPA, Viña del Mar. Publicado: Abril de 2001.*
- **Tente Fanfani, Emilio.** Culturas Juveniles y Cultura Escolar. **S/F, Buenos Aires, 2000.**
- **Weinstein, J.** *Joven y Alumno. Desafíos de la Enseñanza Media, Última Década N°15, CIDPA, Viña del Mar, Santiago, Octubre de 2001.*