

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
 FACULTAD DE EDUCACION
 PROGRAMA DE GRADOS ACADEMICOS

| | | |
|----|---|--|
| 1. | INTRODUCCION | |
| 1. | PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | |
| 2. | OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION E HIPOTESIS | |
| 1. | ASPECTOS TEORICOS | |
| 1. | TEORIA DE LA ACCION SOCIAL | |
| 2. | ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PERCEPCION DE LA ESCUELA MEDIA DE ALUMNOS TERMINALES Y SUS PADRES. (REGION METROPOLITANA) | |
| | FONDECYT 0529/89 | |
| 3. | MODELO DE | |
| 4. | RECIPROCIIDAD DE | 12 |
| 5. | ALGUNOS FACTORES | |
| | EL DESARROLLO DEL SISTEMA ESCOLAR | 14 |
| | 5.1 EL PUNTO DE VISTA DEL SISTEMA ESCOLAR | 14 |
| | 5.2 ALGUNOS ELEMENTOS EXTERNOS AL SISTEMA ESCOLAR | 15 |
| | INVESTIGADOR PRINCIPAL | FERNANDO ETCHEGARAY VALENZUELA |
| | CO-INVESTIGADORES | ANDRES GUZMAN TRAVERSO JAIME VERGES RAMIREZ |
| 7. | EL MODELO DEL NIVEL SOCIO-ECONOMICO | 18 |
| 2. | ESTRUCTURA OPERACIONAL DE LAS VARIABLES | 18 |
| 3. | LAS ESCALAS | 20 |
| | RESUMEN PARA SER PRESENTADO AL XI ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION. | 22 |
| | 25-27 DE SEPTIEMBRE DE 1991. | 22 |
| | PERCEPCION GENERAL DE LOS PADRES | 23 |
| | PERCEPCION DE LA FUNCIONALIDAD DE LA ESCUELA MEDIA | 24 |
| | LA ESCUELA MEDIA Y EL TIPO DE SOCIEDAD | 25 |

SANTIAGO DE CHILE 1991



INDICE

| | | |
|------|--|----|
| I | INTRODUCCION | 2 |
| 1. | PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 2 |
| 2. | OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION E HIPOTESIS..... | 5 |
| II. | ASPECTOS TEORICOS..... | 7 |
| 1. | TEORIA DE LA ACCION SOCIAL | 7 |
| 2. | CRITERIOS PARA EL ANALISIS DE LA FUNCIONALIDAD DE LA ESCUELA..... | 9 |
| 3. | MODELO DE ANALISIS DE LA EDUCACION SEGUN EL TIPO DE SOCIEDAD..... | 11 |
| 4. | RECIPROCIDAD DE PERSPECTIVAS | 12 |
| 5. | ALGUNOS FACTORES SOCIOCULTURALES PRESENTES EN EL DESARROLLO DEL SISTEMA ESCOLAR | 14 |
| 5.1 | EL PUNTO DE VISTA DEL SISTEMA ESCOLAR | 14 |
| 5.2 | ALGUNOS ELEMENTOS EXTERNOS AL SISTEMA ESCOLAR | 15 |
| III. | ASPECTOS METODOLOGICOS | 18 |
| 1. | POBLACION Y MUESTRA..... | 18 |
| 2. | EL INDICE DEL NIVEL SOCIO-ECONOMICO..... | 18 |
| 3. | ESTRUCTURA OPERACIONAL DE LAS VARIABLES..... | 19 |
| 4. | LAS ESCALAS | 20 |
| IV. | CONCLUSIONES GENERALES | 22 |
| 1. | INTRODUCCION | 22 |
| 2. | PERCEPCION GENERAL DE LOS ACTORES PADRES Y ESTUDIANTES | 22 |
| 3. | PERCEPCION DE LA FUNCIONALIDAD DE LA ESCUELA MEDIA..... | 24 |
| 4. | LA ESCUELA MEDIA Y EL TIPO DE SOCIEDAD | 26 |

I. INTRODUCCION.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La utilidad de la escuela (Básica o Media) es algo que ha sido cuestionado desde hace ya mucho tiempo. Hay defensores y detractores extremos y otros más moderados. "La Escuela ha muerto" de Reimer (1973) es un testimonio elocuente de esto. Las críticas y las reformas se proponen desde todas las perspectivas, tanto filosóficas como psicológicas, sociológicas, económicas y políticas. A juzgar por lo pertinentes que se muestran las críticas hoy en día, parece que poco éxito han tenido las denuncias y reformas realizadas desde Platón hasta nuestros días.

"La teoría administrativa educacional se encuentra en una situación caótica en todo el mundo. América Latina no es una excepción." Sanders (1985). La práctica educativa, consecuencia, en parte, de lo anterior, también se presenta con esas características. "...reciben una educación que, ni en los contenidos, ni en los métodos les es pertinente y, es ajena a su realidad y a sus necesidades". OREALC (1986).

En nuestros días los resultados "reales" de la P.A.A. parecen revelar una carencia grave de aprendizaje de los recién egresados de la Educación Media.

A medida que disminuye el nivel socioeconómico aumentan los problemas de disciplina. Las normas institucionales y la conducción del proceso de adaptación del estudiante a la Escuela están moldeados sobre un alumno ideal de nivel socioeconómico medio o superior.

Algunas de las conclusiones derivadas de investigaciones realizadas a propósito del P.E.R. nos revelan que las expectativas de los profesores con respecto al aprendizaje de los alumnos es una de las variables que explican el rendimiento de los alumnos. En los niveles socioeconómicos más deteriorados se va produciendo un aprendizaje crónicamente más pobre. Himmel y otros (1984 y 1985).

"Los sistemas educativos de América Latina sufrieron importantes cambios cuantitativos, expresados en la significativa expansión de cobertura de todos los niveles, pero estos cambios han estado acompañados por modificaciones en el interior de los sistemas, los cuales -si bien no son uniformes- han tendido fundamentalmente a provocar una progresiva diferenciación interna y un descenso en la calidad de los aprendizajes

efectuados, especialmente en los segmentos del sistema educativo que atienden a los nuevos sectores tradicionalmente excluidos." Tedesco (1984).

El equipo que presenta esta investigación, está dedicado desde 1981 al estudio de la juventud, mediante una línea de investigación longitudinal, conocida por A.S.O.P.E. (Aspiraciones sociales y orientaciones personales de los estudiantes), replicando en nuestro país lo realizado por el equipo A.S.O.P.E., original de Canadá. Esta investigación abarca originariamente a 1500 jóvenes, que en 1983 se encontraban en II Medio, y a 500 de sus padres, representativos de los diferentes colegios y liceos de la región metropolitana (Tiempo 1). Luego se los volvió a contactar en 1985, cuando la gran mayoría se encontraba en IV Medio (Tiempo 2). Se trata de la generación de jóvenes que entró al sistema educacional chileno en 1973-74, años de cambios institucionales profundos en todos los planos de la organización nacional.

En 1980-82 estudiando la problemática del joven de la comuna de Ñuñoa este equipo determinó que el impacto de las variables socioculturales (origen socioeconómico, escolar y cultural) jugaban un rol muy importante en la imagen que el joven tiene de sí mismo y de su medio, así como de sus aspiraciones y expectativas. Aragonese (1983). La imagen que los padres nos entregaron de sí mismos fue más optimista que la de los jóvenes, lo cual resulta, en cierta manera, sorprendente. Etchegaray (1986).

A partir de lo anterior, se profundiza en tal dimensión y se estudia a nivel de la región metropolitana. Se determina que los jóvenes presentan un sentimiento generalizado de impotencia frente al medio, sentimiento que refleja niveles de frustración potenciales en su enfrentamiento con el contexto.

En la investigación CONICYT 1191, del mismo equipo, se confirma que el sistema escolar influye en tal perfil cultural diferenciadamente, según el tipo de establecimiento. Así aparecía una nueva pista que merecía ser clarificada y precisada. El valor empírico de lo anterior encuentra su razón de ser en la explicación teórica del rol de la escuela frente al sistema social y a la orientación que el actor social asume. Arzola 1985.

En la investigación FONDECYT 704/87, se recoge el planteamiento anterior y se precisa en la dimensión ya señalada.

También en nuestro país, González y Magendzo 1987, encontraron una ratificación de la selectividad del sistema educativo y el reforzamiento de una conciencia superficial en los jóvenes de sectores populares, ambas

relacionadas con la reproducción cultural en la conservación de un tipo de estructura social y de distribución del poder.

La pregunta básica que surge entonces es, "¿La escuela, a quién le conviene?" Una institución que se mantiene en el tiempo siempre es funcional para alguien, que en definitiva es quien la mantiene. Esto puede ser conveniente a mediano o largo plazo.

La respuesta no puede ser simplista y requiere de un modelo teórico y conceptual que permita un análisis crítico que nos lleve a una mayor claridad del acontecer educativo.

A nuestro parecer son por lo menos cuatro las perspectivas que es necesario tener en cuenta para la construcción de un modelo que permita el análisis de la compleja realidad de la Escuela Media.

En primer lugar, consideramos la educación como una interacción social, es decir, hay actores sociales que interactúan. Estos actores pueden ser, siguiendo Talcott Parsons, individuales (alumnos, padres, profesores) o grupales (escuela, comunidad, sociedad). Por lo tanto es preciso definir el tipo de actores de que se trata en esta investigación para no confundir los planos de análisis e identificarlos con claridad para analizar sus conveniencias e inconveniencias.

En segundo lugar, la acción social puede ser analizada desde una perspectiva sistémica, ya que cada actor, en su acción social, persigue fines, se adapta a su medio, responde a una cultura determinada y pertenece a un sistema social. Entre estos elementos existe un intercambio posible de ser analizado desde la perspectiva señalada.

En tercer lugar tendríamos que distinguir con Benno Sanders, la eficiencia, la eficacia, la efectividad y la relevancia cultural de la acción social educativa para saber a qué nos estamos refiriendo exactamente.

En cuarto lugar, es preciso determinar también el tipo de sociedad en la cual se da la interacción educativa. Con Arzola (1980) podríamos distinguir una sociedad de la integración, del conflicto o de la ruptura. Estos tipos de sociedad tienen su repercusión en el modo y en las conveniencias de los actores individuales y colectivos que un análisis sistémico puede revelar.

Estos cuatro elementos conforman un modelo multidimensional que nos parece podría aclarar el sentido, perspectivas y alcance de las críticas que se le hacen a la escuela media.

Lo anterior supone una investigación de largo alcance. Lo que pretende esta investigación es una primera aproximación que consiste en establecer la visión que tienen de la escuela media los alumnos terminales del sistema y sus padres, dos actores comprometidos en el proceso educativo, compararlas y explicarlas a la luz de los modelos señalados y utilizados en las investigaciones anteriores de esta línea A.S.O.P.E.

A pesar de reconocer que la línea explicativa althuseriana se conecta, en algunos aspectos, con estos modelos, no participamos de su idea central de "reproducción", con lo cual indicamos nuestra lejanía de sus explicaciones. Por lo mismo mantenemos una actitud crítica frente al modelo de Baudelot y Establet (1971), basado en la oposición dialéctica entre las diversas modalidades que asumen los sistemas escolares, y no participamos de las ideas centrales de Bordieu (1970), por considerar que su análisis es demasiado mecanicista, idea que él originariamente también rechaza. Nuestro modelo teórico se inspira en el concepto de reproducción de Ives Barel (1973) y se fundamenta en su concepción sistémica implementada con algunos aportes fundamentales del estructural-funcionalismo Parsoniano, modelo explicativo que A.S.O.P.E. ha ido paulatinamente implementando y que se encuentra explicado en los diferentes informes de investigación producidos por esta línea de investigación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION E HIPOTESIS.

Los objetivos específicos de esta investigación podríamos resumirlos en los siguientes:

1. Describir la imagen que los alumnos terminales y sus padres tienen de la escuela Media.
2. Comparar dichas imágenes.
3. Determinar el impacto de variables socioculturales tales como N.S.E., nivel de escolaridad de los padres y estructura familiar en dichas imágenes.
4. Determinar el efecto del tipo de colegio (particular pagado, subvencionado y municipalizado) en dicha imagen.
5. Establecer un modelo explicativo que permita el análisis y la interpretación de la funcionalidad de la institución escolar para los diferentes actores sociales en determinados tipos de sociedad.

Las hipótesis de trabajo se originan en torno a las siguientes ideas centrales:

1. La imagen que los padres y estudiantes tienen de la escuela media está en relación directa con las variables estructurales tales como nivel socio-económico, tipo de establecimiento educacional, nivel de escolaridad paterno y tipo de sociedad en la cual se desarrolla la interacción social educativa.

2. Si se realizan los controles de variables necesarios, se podrán precisar algunas relaciones espúreas.

3. Será necesario contrastar las opiniones de los padres y estudiantes con ciertos datos estadísticos objetivos (resultados de la P.A.A.) a fin de establecer la conciencia ingenua o la crítica superficial.

4. En general, la percepción de los padres y de los jóvenes sobre la escuela media debería ser distinta, ya que cada actor persigue fines propios, utiliza medios distintos, pertenece a una subcultura y su inserción en el sistema social es diversa.

Creemos que los resultados de esta investigación contribuirán a aumentar el conocimiento teórico-práctico de la educación, en cuanto significa conocer la percepción de los actores del proceso referida a la institución escolar. Su modelo puede ayudar a especificar la funcionalidad de la institución escolar así como facilitar el análisis e interpretación de la relación escuela-actor y escuela-sociedad.

También creemos será un aporte a las formación de Orientadores y Administradores Educativos en el sentido de constituir un diagnóstico de la realidad sobre el cual se puedan implementar acciones que tiendan a superar las contradicciones encontradas.

Continuar con la línea de apoyo a Tesistas de Licenciatura y Magister en Ciencias de la Educación, a la formación de profesores y al reciclaje de profesores en servicio.

II. ASPECTOS TEORICOS.

1. LA TEORIA DE LA ACCION SOCIAL.

La teoría sociológica que ha asumido esta línea de investigación desde su inicio es la teoría de la acción social de Talcott Parsons. Esta teoría ha sido explicitada en los diferentes informes de investigación DIUC y FONDECYT, y en las tesis de alumnos de Magister a que ha dado lugar. Por esta razón sólomente nos referiremos a ella en cuanto es necesaria para el propósito específico de esta investigación.

T. Parsons sitúa el estudio de la acción social dentro del marco de una teoría general de la acción. El punto de partida es la noción de acción social, entendiendo por tal "toda conducta humana que está motivada por las significaciones que el actor descubre en el mundo exterior, significaciones que él tiene en cuenta y a las cuales responde". Rocher 1972.

Los rasgos esenciales de la acción social son: la sensibilidad del actor para captar el significado de las cosas y los ambientes, la toma de conciencia de esos significados y la reacción a los mensajes que ellos transmiten.

La acción social implica la interrelación de cuatro elementos:

- un sujeto actor con su subjetividad.
- una situación, que comprende los objetos físicos y sociales con los cuales el actor entra en relación.
- los símbolos, por medio de los cuales el actor entra en relación con los diferentes elementos de la situación y les atribuye un significado.
- las reglas, normas y valores que guían las orientaciones de la acción, es decir, las relaciones del actor con los objetos sociales y no sociales.

La teoría de la acción social postula que la explicación de los fenómenos estructurales tiene un alcance limitado y debe ser complementado necesariamente por el análisis de la acción de los actores en situación.

Por lo tanto, la acción social se interpreta a partir de la subjetividad del actor, es decir, a partir de la percepción que él tiene de su entorno, los sentimientos que la animan, las ideas, motivaciones y reacciones que él tiene de su propia acción.

Parsons quiso explicar la acción social desde las ciencias del hombre y es por eso que lo hace desde cuatro de ellas, generando así cuatro contextos desde los cuales se puede realizar el análisis de la acción social. Si bien cada uno de estos contextos puede ser estudiado por las distintas disciplinas, esta distinción tiene una finalidad puramente analítica, pues toda acción es siempre global e inscrita en los cuatro contextos a la vez y resulta de la interacción de fuerzas o influencias procedentes de cada uno de ellos.

Estos contextos serían los siguientes:

- Biológico: constituido por el organismo neurofisiológico, con sus necesidades, exigencias y modalidades de adaptación al medio.
- Psíquico: constituido por la personalidad, estudiada por la psicología.
- Social: constituido por el sistema social, es decir, la interacción entre el actor y los grupos.
- Cultural: constituido por el sistema cultural que se refiere a las normas, modelos, valores, ideologías y conocimientos.

La interacción social, por la interacción permanente de sus contextos, su incidencia recíproca y su finalidad, permite ser considerada como sistema; condición que Parsons exige para que cualquier estudio llegue a ser científico y que denomina "Sistema de la acción".

El sistema de la acción requiere de tres elementos o condiciones: elementos estructurales, funcionales y procesuales.

a) Los elementos estructurales crean un orden más allá de la aparente desorganización de la acción individual y colectiva. Los modelos culturales cumplen esta función ya que la acción humana obedece a reglas, normas y modelos que la estructuran y le dan coherencia. Estos modelos están en el actor y en la situación ya que han sido interiorizados también por los otros actores e institucionalizados en la cultura y las estructuras sociales.

b) Las dimensiones funcionales nos llevan a considerar el sistema en la actividad que lleva a cabo para satisfacer sus necesidades tanto en relación al medio o a si mismo, como en relación a los fines que persigue y los medios que utiliza.

Estas dos dimensiones se complementan y dan origen a cuatro funciones de todo sistema de acción:

- Adaptación: mediante la cual se relaciona con su medio externo.

- Consecución de fines: mediante la cual fija los fines y va en busca de ellos en forma metódica.

- Integración: mediante la cual mantiene la coordinación y cohesión entre sus partes.

- Latencia: que consiste en la motivación que mantiene la energía para que el sistema funcione. Es el punto de contacto con el universo simbólico y cultural.

c) Referirse a los procesos es necesario si lo que se estudia es la acción, que siempre desencadena una transformación en el actor o en la situación. Cuatro son los procesos que identifica: dos por parte del actor que son la comunicación y la decisión, y dos por parte del sistema y que son la diferenciación y la integración.

2. CRITERIOS PARA EL ANALISIS DE LA FUNCIONALIDAD DE LA ESCUELA.

Benno Sanders (1985), especifica cuatro principales criterios registrados en la historia de la administración educacional, que han sido sucesivos en su aparición histórica, que responden a distintas teorías de administración educacional, pero que pueden considerarse como complementarios y hacer más rico el análisis constituyéndose en una síntesis teórica que da origen a un paradigma multidimensional.

Estos cuatro principios son:

1. La eficiencia: es un criterio de desempeño extrínseco y económico. Se puede caracterizar como la capacidad de producir lo máximo con el mínimo de recursos, energía y tiempo. Se preocupa por encontrar los medios y procedimientos más adecuados para alcanzar resultados y metas, independientemente del contenido humano, ético o político.

2. La eficacia: es un criterio de desempeño interno y se refiere a la capacidad para alcanzar resultados deseados. Tiene que ver con el logro de los objetivos institucionales en cuanto son intrínsecamente educativos.

3. La efectividad: es la capacidad de respuesta a las exigencias de la comunidad externa expresadas políticamente. Es un criterio sustantivo y no instrumental y se refiere a objetivos más amplios de equidad y desarrollo económico social. En este caso podríamos señalar la función de la escuela de procurar la unidad cultural nacional y otras.

4. La relevancia cultural: es la capacidad de perfeccionar la calidad de vida asociada. Es relevante para los individuos y grupos que participan del sistema educacional y de la comunidad como un todo. La calidad de vida es culturalmente específica y debe ser definida en función de las percepciones e interpretaciones de los participantes en dicha comunidad. Exige participación, solidaridad y democracia. Está centrada en el hombre antropológico más que en el hombre político.

Estos cuatro principios se organizan también en un paradigma multidimensional que permite un análisis específico de la institución escolar. Por esta razón lo podemos agregar como un quinto nivel de análisis del paradigma de Parsons, quedando como sigue:

| | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Función Adaptación. 2. Subsistema orgánico. 3. Organismo biológico. 4. Economía. 5. Eficiencia. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Función Consecución fines. 2. Subsistema psíquico. 3. Organismo psíquico. 4. Política. 5. Eficacia. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Función Latencia. 2. Subsistema cultural. 3. La cultura. 4. Socialización fam. y escolar. 5. Relevancia cultural. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Función Integración. 2. Subsistema social. 3. La sociedad. 4. La familia y la escuela. 5. Efectividad. |

2. Sociedad de conflicto o de integración conflictiva.

Existe aquí una existencia social que se caracteriza por la oposición y el conflicto, sin que se llegue a una ruptura del sistema. La educación es entendida en este contexto como un proceso de legitimación

3. MODELO DE ANALISIS DE LA EDUCACION SEGUN EL TIPO DE SOCIEDAD.

Sergio Arzola (1980) define la educación como un subsistema que tiene la función sociológica de reproducir el modo dialéctico dominante del medio social. Por lo tanto el tipo de sociedad debería tener una repercusión en el modo y las conveniencias de los actores individuales y colectivos intervinientes. De este modo la percepción de la escuela por parte de los actores involucrados debería corresponder a la situación que se da en el tipo de sociedad en que se desenvuelve.

Distingue tres tipos de sociedad y señala sus características:

1. Sociedad de unidad o de cohesión adaptadora.

La educación es entendida en este contexto como como un proceso de adaptación constante de sus destinatarios en la estructura socioeconómica y en la estabilización normativa y definida como homogénea para toda la sociedad.

Se entiende el sistema escolar como un medio de promoción social que permite el acceso a todos a los beneficios de la sociedad, la integración a su evolución y a sus valores comunes, sin otra limitación que las naturales de cada individuo.

La educación es un mecanismo de socialización que favorece el desarrollo integral de las potencialidades de cada miembro de la sociedad. No corresponde propiamente a los intereses y objetivos de cada clase social sino a los intereses comunes de toda sociedad y de cada individuo.

Es un bien colectivo que responde a las necesidades de los diferentes estratos de la sociedad y que permite el acceso generalizado, según las capacidades de cada uno, a los centros de poder.

Es un mecanismo de transmisión de valores adquiridos y de estabilidad normativa. Pero este centro de poder debe ser regularizado y controlado con la finalidad de producir la integración social y cultural necesarias para la evolución de la sociedad.

Sería un factor de unidad social, de cohesión y de estabilidad.

2. Sociedad de conflicto o de integración conflictiva.

Existe aquí una existencia social que se caracteriza por la oposición y el conflicto, sin que se llegue a una ruptura del sistema. La educación es entendida en este contexto como un proceso de legitimación

cultural y de control de las tensiones sociales internas. Por una parte las justifica reflejándolas y por otra las controla mediante la integración socioeconómica.

Es posible mediante su acción una movilidad social al interior del sistema estratificado sin que eso signifique una movilidad entre clases. Más bien es un reforzamiento de la estructura de clases sociales dentro de una imagen global de promoción no conflictual.

Es un mecanismo de control social que no modifica la relación social entre los grupos.

Es un factor de cambio social y de orientación de este cambio pero sin pretender atentar contra el sistema social existente. Los grupos sociales opuestos son en cierto modo complementarios.

3. Sociedad de ruptura o contradicción institucionalizada.

El proceso educativo es una de las institucionalizaciones socioculturales de la contradicción de las clases sociales, y como tal, es la instancia pedagógica de la lucha política.

El sistema escolar es un sistema selectivo de las clases sociales; reproduce la dominación y contribuye a la polarización de los sectores antagonistas.

Es un mecanismo de diferenciación ya que a través del sistema escolar la sociedad hace más profunda las diferencias sociales y culturales. Transmite la ideología del dominante, al dominante y al dominado. Se trata de la ideología que necesita el dominante para conservar su rol y su status.

Es un mecanismo de dominación social. Legitima la cultura del dominante imponiendo sus valores e ideología. Es un centro de poder político que debe ser radicalizado con el objeto de cambiar el orden establecido o destruirlo a fin de cambiar o destruir la estructura que lo sostiene.

4. RECIPROCIDAD DE PERSPECTIVAS.

Al estudiar la percepción que dos actores tienen sobre una institución es necesario tener presente algunas consideraciones teóricas generales.

En efecto, el sociólogo Alfred Schultz (1986) ha desarrollado la tesis de reciprocidad de perspectiva, según la cual el mundo social existe a través del significado que el individuo le atribuye. Así el mundo social se

presenta para los actores como un todo organizado, factual, objetivo, independiente de la percepción de cada uno de sus miembros. Sin embargo, si estos quieren tener éxito en la consecución de sus proyectos de acción, deben desenvolverse dentro de lo cotidiano.

En este sentido, este mundo es un mundo conocido en común, intersubjetivo, por lo que los actores tienen que trascender sus propias perspectivas individuales si se quiere operar en él. Existen ciertas expectativas básicas constitutivas de las actividades cotidianas en que los actores se ven envueltos, expectativas que no son problematizadas por los actores.

"La primera de estas expectativas se denomina la idealización de la intercambiabilidad de puntos de vista. En este caso el actor da por sentado y supone que el otro da por sentado como él, que si fuera a intercambiar posiciones con el otro vería las cosas en la misma perspectiva que él. Y si él estuviera aquí donde yo estoy ahora, él experimentaría las cosas desde la misma perspectiva que yo".

La escuela no es sólo una realidad objetiva-institucional, ella existe a través de los significados que los actores le atribuyen - Padres-Hijos- Profesores- y en ella los actores experimentan la realidad de una forma similar.

Se produce una congruencia de los sistemas de significados, en que Padres e Hijos aceptan como dado el que las variaciones de perspectivas carecen de importancia para los objetivos prácticos de ambos y actúan como si hubieran experimentado y explicitado los objetos y sus propiedades de un modo idéntico. Si bien la acción social tiene un sentido para el actor esta responde a la conducta de otros y se guía por esta en su desarrollo.

Para el estudiante su realidad escolar tiene un sentido en el cual proyecta la percepción de sus padres a la cual responde.

Padre e hijo van atribuyendo un sentido compartido a la situación escolar, por eso es probable encontrar percepciones comunes o similares entre estos actores sociales distintos.

5. ALGUNOS FACTORES SOCIO-CULTURALES PRESENTES EN EL DESARROLLO DEL SISTEMA ESCOLAR.

5.1. EL PUNTO DE VISTA DEL SISTEMA ESCOLAR.

"El sistema escolar chileno" ha tenido importantes cambios durante el siglo xx los cuales han tendido, preferentemente, a su universalización y democratización.

Estos cambios son deseados tanto en un plano cualitativo, en la medida que se busca redefinir sus metas y procesos, como en lo cuantitativo. Sin embargo, estos cambios no han tenido la continuidad requerida.

En este sentido, las modificaciones cualitativas no tienen, ya sea por factores internos o externos al sistema, la intensidad suficiente para la consolidación de una estructura escolar más flexible, que actúe como un elemento integrador de los diferentes actores sociales a partir de la realidad específica de éstos (capacidad de adecuación del sistema a las diversas realidades socioculturales y socioeconómicas); y, al mismo tiempo, no evidencia un cierto nivel de eficacia como instancia de participación de los diferentes actores sociales.

En los hechos, los cambios del sistema escolar más significativos se manifiestan en los planos cuantitativos que se pueden observar en la cobertura cada vez más amplia del sistema.

Esta expansión del sistema escolar tiende a permitir incorporar a los sectores tradicionalmente excluidos.

Si bien estos cambios cuantitativos fueron acompañados por modificaciones en la estructura del sistema escolar e, incorporación de nuevos conceptos y enfoques curriculares, ellas no fueron suficientes, en su amplitud y profundidad para modificar la función tradicional del sistema escolar: distribución social del conocimiento según el cual los estratos socio-económicos bajos tenían acceso a un mínimo de Educación Básica que garantizaba una relativa homogeneidad cultural, mientras que la Educación Media y Superior, quedaba al servicio de los estratos medios y altos de la sociedad chilena. En consecuencia, el sistema tiende a asegurar a esos estratos un acceso a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos y habilidades que permiten cierto nivel de creación del conocimiento.

En este caso no se desconoce el esfuerzo que la sociedad chilena ha realizado por democratizar el sistema escolar a nivel de acceso, buscando la permanencia y ascenso del educando dentro del proceso. Sin embargo esta democratización de acceso no fue acompañada con cambios culturales al interior del sistema escolar que lo hicieran más permeable a la realidad socio-cultural de la población tradicionalmente excluida.

Nuestra hipótesis es que aquellas Escuelas de Enseñanza Media, que por sus condiciones de infraestructura, el nivel de preparación de sus docentes, la selección socio-cultural de sus alumnos, tienen "éxito", tienden a actuar como un refuerzo en un alto nivel de aspiraciones y expectativas de los alumnos.

A la inversa, la Escuela de Educación Media, que por su déficit en sus infraestructuras, las condiciones de trabajo de sus docentes, la no selección socio-cultural de sus alumnos (abierta a los estratos Medios Bajo, y a los estratos populares) y que no tienen un "Éxito" significativo en la incorporación de sus alumnos a un nivel superior, tienden a actuar como un proceso que baja los niveles de aspiraciones y expectativas de sus educandos, mediatizados a través de una desesperanza que es transmitida por la escuela (implícitamente) y aprendida e internalizada por el alumno.

5.2. ALGUNOS ELEMENTOS EXTERNOS AL SISTEMA ESCOLAR.

Estos factores internos de la Escuela se ven reforzados por ciertos elementos externos. La escuela y el sistema escolar actúan como un sub-sistema dentro de la sociedad, con una especificidad propia, pero permeable a las condiciones culturales, sociales, económicas y políticas del contexto general.

Las transformaciones del sistema escolar, como las funciones de la escuela son diseñadas intentando responder a un determinado contexto que se percibe como un proceso de desarrollo económico sustentado en la capacidad interna del país para desarrollar un proceso industrial, de sustitución en su primera etapa y de bienes de capital en una etapa posterior. En esta perspectiva del desarrollo económico se valoriza la capacidad de los actores sociales para generar actividad productiva; se mira al hombre por la calidad de su trabajo, por su capacidad de producir y aplicar conocimientos como uno de los principales agentes productivos.

Simultáneamente se visualiza al país en un proceso de perfeccionamiento de su sistema democrático incentivando la participación de los actores sociales.

Se busca una mejor y más equitativa distribución de la riqueza a través de diferentes mecanismos de redistribución cuya meta es la disminución de la extrema pobreza y una incorporación de los sectores marginales a los beneficios del desarrollo del país.

Se percibe al país como una realidad cultural, que aún cuando existe una heterogeneidad, los elementos integradores son lo suficientemente fuertes para asegurar una relativa estabilidad valórica que asegura un consenso básico.

Se tiene un optimismo en la presencia activa de los estratos medios, como elementos estabilizadores de la sociedad, reforzados por una incorporación creciente de un estrato popular alto, producto del esquema de desarrollo elegido por el país.

Las metas del sistema escolar tienden a responder a esta percepción del contexto y se lo visualiza como funcional a un proyecto histórico.

La ruptura del proceso histórico en 1973, permite que emerja un nuevo proyecto social, una nueva forma de visualizar los esquemas de desarrollo a partir de una élite que asume la conducción del país entrando a una etapa de revisión y cambios.

El sistema escolar que pretende ser funcional a un tipo de desarrollo mantiene parte de su estructura, pero pasa a ser disfuncional a los nuevos modelos de desarrollo. Esto se produce en el período de mayor expansión del sistema, preferentemente en el nivel de Educación Media.

Este proceso se ve afectado por otro hecho significativo, el país tiene un fuerte crecimiento demográfico a fines de la década del 50, cohortes de niños y posteriormente jóvenes que van a presionar sobre el sistema escolar (Básico en la década del 60 y Media en el década del 70).

La sociedad enfrenta este crecimiento demográfico con la expansión del sistema escolar ya señalada y, las propias familias perciben la escolaridad como una conquista para sus hijos y como una posibilidad de una mejor inserción en el mundo del trabajo.

Los cambios en las orientaciones políticas y económicas del país no tienen presente que al inicio de la década del 80 el país tuvo una proporción de jóvenes significativa.

Las altas tasas de desocupación de fines de la década del 70 y gran parte de la década del 80 han afectado más significativamente a los sectores juveniles.

La realidad externa e interna de la escuela va interactuando y reforzándose para producir una desesperanza social que es aprendida por la juventud.

La sociedad y las propias familias empiezan a visualizar a la escuela como una instancia que permite extender el período de moratoria juvenil evitando aparentemente el enfrentamiento del joven con una realidad social que los excluye. Pero esta exclusión de la realidad social es presentada por la escuela socializando al joven como excluido.

En efecto, la expansión del sistema al no ir acompañado de significativos cambios cualitativos para algunos estratos sociales, se constituye para ellos en una etapa de moratoria social sin la necesaria proyección de futuro. En esta etapa de moratoria implícitamente se busca la aceptación del joven de su falta de futuro e influye en que este lo sienta como una responsabilidad personal.

La existencia de escuelas tan diferentes en sus posibilidades de "éxito escolar", permiten que en los hechos se den dos sistemas escolares yuxtapuestos, uno que atiende a los sectores social y culturalmente potencializados para la plena participación y otro que prepara para la aceptación de su impotencia y resignación, perdiendo el control sobre las condiciones sociales y sobre su propia identidad.

La escuela, en cierta forma, hace sentir que los procesos de exclusión social son responsabilidad del sujeto que se educa, de sus propias capacidades.

2. EL INDICE NIVEL SOCIO-ECONOMICO

A fin de mantener el carácter longitudinal de la investigación ASOPF, la construcción del índice socio-económico se realizó ateniéndose a los mismos criterios definidos en los anteriores informes, con la utilización de

III. ASPECTOS METODOLOGICOS.

1. POBLACION Y MUESTRA.

La muestra de la presente investigación representa a los alumnos de sexo masculino y femenino de los colegios particulares, subvencionados y municipalizados de la región metropolitana que en 1973-74 se incorporaron al sistema educacional. Esta muestra fue definida y especificada en 1982 cuando tales jóvenes estaban cursando el segundo año de la enseñanza media científica-humanista. En dicha fecha se comienza el estudio longitudinal "ASOPE", del cual el presente estudio es una continuación. Por lo tanto los jóvenes de la presente muestra son los mismos de aquel entonces, analizados en los diferentes proyectos DIUC y FONDECYT aprobados a tal línea. La muestra incorpora a los jóvenes, estudiantes o no, que pudieron ser contactados entre 1985-86. Mayores detalles sobre la muestra original, los criterios y metodologías empleadas en su determinación y cálculo pueden encontrarse en los informes respectivos: Diuc 132/82, Diuc 139/84, Diuc 128/85, Diuc 108/86, Conicyt 1191, Conicyt 704.

Los jóvenes estudiados en la muestra del tiempo II en su mayoría cursaban a la fecha en que fueron encuestados el tercer o cuarto año medio, un porcentaje cercano al 15% reconocía no estar en el sistema escolar y casi ninguno de ellos trabajaba. A estos jóvenes se les entrevistó en sus propios domicilios. Como en todos estos estudios, hay un cierto porcentaje de pérdida, la muestra original se sobredimensionó en un 35% para prevenir tal efecto. Dicha muestra era de 1498 con una precisión $\pm 4\%$ y un nivel de confianza del 95%. La presente muestra es de 1074 alumnos y sigue siendo representativa con un nivel de confianza de 95% y con una precisión de $\pm 5\%$. No existen diferencias significativas frente a la población si se toman en cuenta las variables usadas como criterios de estratificación.

Los alumnos que cursaban el Segundo Año Medio en 1983 eran un total de 40.828. Se dejó afuera a aquellas comunas que tenían menos de 700 alumnos en el nivel y año definido, pues estaban adecuadamente representados en otras Comunas que estaban en la muestra. Resulta así un universo de 33.349 alumnos.

2. EL INDICE NIVEL SOCIO-ECONOMICO.

A fin de mantener el carácter longitudinal de la investigación ASOPE, la construcción del índice socio-económico se realizó ateniéndose a los mismos criterios definidos en los anteriores informes, con la utilización de

la clasificación de Orlando Sepúlveda. Es decir, se consideró la ocupación del padre o del jefe de hogar como medida global de la posición social y económica. La ocupación se encuentra estrechamente asociada a otros indicadores comunmente utilizados en la construcción de tales índices.

En consecuencia, se utilizó una batería de cinco preguntas tendientes a delimitar las características del empleo desempeñado. La primera describe el tipo de ocupación. Las restantes precisan la jerarquía de la ocupación dentro de la estructura socio-económica, considerando como dimensiones el prestigio social de la instrucción, su sector adscrito, cargo o función desempeñada y grado de subordinación o poder.

A partir de tales indicadores se codificó la información de acuerdo a las categorías de Orlando Silva.

A partir de lo anterior se determina que la muestra se puede estratificar de la siguiente manera:

| | | |
|-----------------------------|----------------------|-------|
| Nivel socioeconómico alto: | Indicadores 1 a 3 = | 9.3% |
| Nivel socioeconómico medio: | Indicadores 4 a 6 = | 50.9% |
| Nivel socioeconómico bajo | Indicadores 7 a 13 = | 39.8% |

3. ESTRUCTURA OPERACIONAL DE LAS VARIABLES.

Para la presente investigación se han utilizado 95 variables del total consignado en el cuestionario ASOPE, de éstas, 59 corresponden a los alumnos y, 30 a los padres. A continuación se presenta la clasificación de estas en dos perspectivas: de acuerdo a la descripción general y de acuerdo a la funcionalidad de la escuela.

El análisis de las relaciones entre las variables se hizo respetando el nivel de las variables implicadas en el estudio, lo cual es una opción metodológica del equipo A.S.O.P.E., derivada del carácter psicosocial de la información recogida. Se privilegian por lo tanto las medidas no paramétricas, dado que los datos recogidos en el Tiempo I de la Investigación, muestran no tener una distribución conforme a la curva normal.

A continuación se presenta la clasificación operacional-relacional de las variables en dos perspectivas: de acuerdo a la descripción general y de acuerdo a la funcionalidad de la escuela.

1. Variables independientes:

variables estructurales:

Nivel socioeconómico.

Escolaridad del padre.

Tipo de colegio.

psicosociales:

Clima familiar.

Ejercicio del poder familiar.

2. Variables dependientes: como tales se han considerado las variables de descripción general, las de funcionalidad de la escuela y las de objetivación.

2.1 Variables de descripción general:

Función y sentido de la Escuela.

Funcionalidad de la Escuela en relación al mundo laboral.

Percepción del estudiante al interior del sistema educacional formal.

Percepción del clima organizacional escolar.

Percepción de la reacción de los actores extraescolares frente a la situación escolar.

Percepción de la movilidad real y potencial de los estudiantes en el sistema.

Percepción de actores significativos intra y extraescolares.

Satisfacción con la organización escolar.

2.2 Variables de objetivación:

Resultados de la P.A.A. en general.

Resultados de la P.A.A. en la muestra.

2.3 Variables de funcionalidad de la escuela:

Eficiencia.

Eficacia.

Efectividad.

Relevancia cultural.

4. LAS ESCALAS.

El coeficiente anterior opera al nivel variable-variable, por este motivo se creyó necesario recurrir a un coeficiente que midiera la consistencia. Como se dijo anteriormente, el cuestionario que nos ocupa es una adaptación del instrumento original elaborado por ASOPE Canadiense. En este cuestionario se encontrarán diversas escalas tipo LIKERT que hemos adaptado y probado en nuestra realidad chilena, que no cumplieran con los requisitos de asociación acordados.

Estas escalas LIKERT sirven para medir las actitudes y percepciones que los actores sociales poseen, y tienen la ventaja de agrupar preguntas en torno a una dimensión específica, reduciendo así el número tan grande de variables que en este tipo de estudios se considera. Esto facilita la medición y favorece la integración de las variables en una estructura coherente y homogénea que le dan una visión de conjunto.

Estadísticos utilizados.

El programa computacional que se utilizará para el cálculo de los estadísticos es el Crosstab S.A.S.

Este programa fue diseñado para investigaciones en Ciencias Sociales presentando y calculando tablas de contingencia de 2 a n sentidos.

Para la construcción de las escalas y pruebas de su unidimensionalidad o consistencia interna, se utilizarán diversos estadísticos que se especifican a continuación.

χ^2 se utilizará para constatar la probabilidad de asociación de las variables que constituyen la escala. El nivel de significación de la asociación será, como es usual en Ciencias Sociales, en una probabilidad de error igual o menor del 5%; lo cual significa que solo existe un 5% de probabilidades que la asociación encontrada se deba al azar. (Ronceray 1972; Sierra Bravo 1985)

A partir de la existencia de la asociación entre las variables consideradas se utilizarán otros coeficientes para medir el grado y/o la dirección de la asociación descubierta. Los coeficientes se seleccionarán atendiendo al nivel de medición de las variables.

Las escalas son ordinales y se utilizará, por lo tanto, el coeficiente Gama que varía entre +1 y -1. Este coeficiente se basa en las concordancias e inversiones que se encuentran en la ordenación que presentan las variables consideradas (Ronceray 1972; Sierra Bravo 1985). Su nivel de significación fue establecido en ± 0.200 .

El coeficiente anterior opera al nivel variable-variable, por este motivo se creyó necesario recurrir a un coeficiente que midiera la consistencia interna de toda la escala como un medio de comprobar en mejor forma la confiabilidad general de la escala. Para esto se recurrió al Alfa de Cronbach. Este coeficiente es una generalización del KR20 (Summers 1978) y se aplicó una vez eliminados los items que no cumplían con los requisitos de asociación acordados.

percepción positiva con las variables de objetivación, podemos observar una incongruencia. Las escalas consideradas se agruparon en categorías únicamente con fines de descripción, pero para los cruces se mantuvieron en su distribución original.

Escalas consideradas:

-Alumnos:

Escala 4: Diferencia de valores con padres.

Escala 16: Integración familiar.

Escala 20: Patriarcado-Matriarcado.

-Padres:

Escala 5: Diferencia de valores con hijos.

Escala 40: Patriarcado-Matriarcado

IV. CONCLUSIONES GENERALES.

4.1 INTRODUCCION.

La presente investigación pretende describir y comparar la imagen que padres y estudiantes tienen de la Escuela Media, como una primera aproximación al estudio de la funcionalidad de la Educación Media para el tipo de sociedad en que se inserta. Para ello se trazó como objetivos de investigación, la descripción y comparación de dicha imagen, y la determinación del impacto en ella de las variables socioculturales y del tipo de colegio. Además se propuso contrastar la situación percibida con el tipo de sociedad a la cual puede ser funcional.

Nos parece que los objetivos se cumplieron ampliamente para ser una primera aproximación al problema, pero queda por delante el realizar un estudio más profundo, amplio y específico que aproveche la experiencia lograda en esta investigación. Quizás lo más complejo resulte la especificación de las variables macro-histórico-sociológicas que den razón del tipo de sociedad en que la institución escolar se encuentra inserta y, la dificultad de realizar una evaluación objetiva partiendo de una percepción de los actores carente de elementos objetivos de juicio.

4.2 PERCEPCION GENERAL DE LOS ACTORES PADRES Y ESTUDIANTES.

Cuando la Educación Media es analizada por los técnicos, y desde fuera, se percibe una realidad desoladora. Son múltiples los trabajos nacionales e internacionales realizados en esta perspectiva. La opinión de "los agentes principales" de la educación debería ser acorde a lo establecido en las investigaciones. Sin embargo, al confrontar esta

percepción positiva con las variables de objetivación, podemos observar una incongruencia entre la percepción que los actores (agentes o pacientes, según se trate del discurso explícito o implícito) tienen de la escuela, con los logros efectivos que ellos pueden esperar de ella.

Los resultados tan distintos para cada estrato, establecidos en relación a la adquisición de conocimientos, y al desarrollo de las variables sicosociales, nos deberían llevar a pensar que la visión de la escuela media debería ser distinta según sea percibida por alumnos del estrato particular, municipal o subvencionado. Sin embargo no es así. Existe una gran homogeneidad en la percepción, las diferencias son mínimas, lo cual echaría por tierra las hipótesis de que la imagen que los padres y estudiantes tienen de la escuela estaría en relación directa con las variables estructurales tales como: nivel socioeconómico, tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad de los padres.

Además, según otra hipótesis, la percepción de los padres y la de los jóvenes, por el hecho de ser tales debería ser distinta, ya que cada actor persigue fines propios, utiliza medios distintos, pertenece a una subcultura y su inserción en el sistema social es diversa. La descripción de los resultados de esta parte de la investigación nos muestra que existe una percepción positiva de la escuela por parte de los dos actores sociales, padres y estudiantes. Si bien la percepción de la escuela es más positiva en los padres que en los hijos, en líneas generales ella tiende a ser homogénea.

Para buscar algunas líneas que permitan explorar probables explicaciones a las situaciones descritas, es necesario referirse en primer lugar a los mecanismos de defensa del sistema y del relativo poder del discurso explícito, que trata de convencer a sus usuarios de las bondades del sistema. A lo anterior se suma la poca discusión pública del problema que no ha podido romper el halo de bondad y eficiencia que rodea a la institución escolar.

En segundo lugar es necesario retomar lo formulado en los aspectos teóricos, especialmente la "reciprocidad de perspectivas", en la cual se afirmaba que la escuela no es sólo una realidad objetiva-institucional. Ella existe a través de los significados que los actores le atribuyen, proceso que implica una construcción social. La escuela es una realidad pre-existente a los actores, pero el significado que se le otorga es un elemento de valorización que los actores incorporan a través de una nueva realidad social.

En efecto, la comunidad ha ido cada vez valorizando la escuela como un factor necesario para un mejor desarrollo personal y social. Esto se ve

confirmado si se analizan las peticiones de las comunidades de base de las décadas del 60 y 70. En ellas se observa una constante solicitud de escolaridad o de expandir sus niveles cuando ya se poseen.

Es la comunidad social la que valoriza la escolaridad otorgándole un sentido para los actores sociales.

Esta valorización puede influir en la percepción positiva de la escuela más allá de sus resultados objetivos

En la homogeneidad de la percepción de los actores está presente un proceso socializador. En efecto, en los alumnos, su percepción está mediatizada por la interacción con otros significados, entre los cuales están los de sus propios padres, quienes perciben la realidad escolar como algo útil y necesario para sus hijos. Esta percepción se la transmiten a ellos, lo cual se ve reforzado por la acción de otros actores sociales significativos.

La significación de la escuela se da dentro de un contexto de la acción social, a la cual el actor otorga un sentido, pero referido a la conducta de otros y esta orienta su propia respuesta.

El joven observa una conducta social de valorización de la escuela y a ella responde. El actor social internaliza los significados sociales en su interacción con otros significados y le sirve de elemento, no solo de orientación de su acción, sino que también influye en su propia percepción de la realidad. Esta no se le presenta tal cual es, sino mediatizada por los actores socialmente significativos.

En síntesis, la escuela es una realidad socialmente mediatizada y como tal es internalizada.

4.3 PERCEPCION DE LA FUNCIONALIDAD DE LA ESCUELA MEDIA

El análisis de la escuela a partir de los criterios planteados permite establecer algunas conclusiones a partir de los actores involucrados.

Los actores manifiestan más interés en que la escuela los ayude en su desarrollo personal que en la capacitación para integrarse al mundo del trabajo. Además creen no tener ni la preparación suficiente, ni la personalidad, ni la aptitud para poder conseguir un trabajo. Por lo tanto no parece que la escuela los esté preparando para el mundo laboral con su consiguiente inserción en la economía nacional. Sin embargo, creen que se valoriza la educación y las notas para conseguir trabajo. Esto nos sugiere la idea de que la Educación Media es una exigencia o requisito, que ellos no ven pertinente, pues no se sienten preparados.

La valorización de la escuela como un proceso formador por parte de los estudiantes, se explica, en parte, por la etapa de desarrollo que está viviendo. En efecto, el estudiante siente necesario consolidar su personalidad y sin duda requiere para esto una escuela centrada más en los procesos formadores que en la mera transmisión de contenidos culturales; en esta percepción de la escuela se refleja una necesidad personal.

Su valorización interna se refuerza como una instancia de preparación intermedia de un proceso formativo más prolongado que debe culminar en la Educación Superior, ya sea en Centros de Formación Técnica, FF.AA. o Universidades. La fuerza de esta forma de entender la escuela media queda en evidencia cuando sectores de nivel socioeconómico bajo se plantean la posibilidad de que la institución educativa los forme en algún oficio, pero al mismo tiempo, aparecen como el estrato que registra mayor deserción, y en el cual los propios padres presentan la más baja escolaridad. En este sentido tanto los hijos como los padres que requieren de la escuela una función ligada a la preparación para un oficio resultan rápidamente frustrados al no ver sus expectativas cumplidas.

Desde esta perspectiva la escuela media aparece entonces mucho más consistente con los estratos medios y altos que con las expectativas que se plantea el estrato bajo.

Las afirmaciones anteriores tienden a reforzar la idea de que la escuela media no muestra gran eficiencia, en la medida que su valorización se juzga más bien por criterios internos a ella misma, en desmedro de criterios de medición o contrastación externa como podría ser la consecución de metas u objetivos referidos a la formación de recursos para el mundo laboral.

La formación de la personalidad, "el estar estudiando", y el mantenerse en el sistema aparecen "per se" juzgados como valiosos tanto por los propios estudiantes como por sus padres. Sin embargo al comparar con las variables de objetivación de la P.A.A., no podemos menos de constatar que lo anterior es fruto de una conciencia superficial por parte de los actores padres y estudiantes, que no alcanzan a percibir la realidad de su situación. Por estas razones la relevancia cultural parece ser una construcción social.

De ahí que las formas de control interno, las asignaturas, las relaciones entre pares, y entre estudiantes y profesores tienden a reforzar una lógica interna que tiende a autoafirmar y a autoconsolidar a la institución escolar.

Esta lógica interna autosuficiente muestra, según los datos presentados, una institución efectiva, en la medida que aparece logrando cierta unidad entre los miembros que la componen y la integran. Así se puede apreciar un importante grado de cohesión entre los padres, los estudiantes y los propios profesores, tanto respecto al clima interno, como al valor de mantenerse en el sistema, o a las relaciones entre profesores y alumnos.

4.4 LA ESCUELA MEDIA Y EL TIPO DE SOCIEDAD.

En los aspectos teóricos de la presente investigación se asumió como un modelo de análisis de la Educación según el tipo de sociedad, desarrollado por Sergio Arzola (1980).

En él se postula que el tipo de sociedad en la cual se realiza el proceso educativo "debería tener una repercusión en el modo y las conveniencias de los actores individuales y colectivos intervinientes".

De este modo las percepciones de la escuela por parte de los actores involucrados debería corresponder a la situación que se da en el tipo de sociedad en que se desenvuelve.

Los resultados obtenidos en la presente investigación nos permiten inferir un tipo claramente definido de sociedad, dentro de la tipología propuesta por el autor citado, más precisamente, podemos decir que existe una yuxtaposición de características de una u otra, con predominio de una sociedad de conflicto o de integración conflictiva.

El camino que se abrió en esta investigación es preferentemente inductivo, ya que se pretendió describir las características predominantes de la sociedad, a partir del análisis de factores internos de la escuela, a la luz de la percepción de los actores, partiendo de la base que el sistema escolar es un sistema interdependiente del sistema social y por lo tanto en él se refleja en parte la realidad existente en el macro sistema social, pero mediatizado por sus funciones específicas, por lo tanto, requiere ser complementado por estudios macro-histórico-sociológicos, para obtener conclusiones más definitivas.

Teniendo presente las limitaciones señaladas, es posible obtener algunas conclusiones generales.

En efecto, el análisis de algunas de las percepciones altamente positivas de la escuela por parte de los actores sociales en estudio, muestran un sistema escolar, "como un medio de promoción social que

permite el acceso a todos los beneficios de la sociedad, la integración a su evolución y sus valores comunes, sin otra limitación que la naturaleza de cada individuo".

También la Educación es percibida como un factor "que favorece el desarrollo integral de las potencialidades de cada miembro de la sociedad", características que corresponderían a una sociedad de unidad o de cohesión adaptadora, pero tal como se intenta demostrar en diferentes puntos de la presente investigación, esto corresponde más a una idealización de la escuela por parte de la sociedad y de los actores que a la realidad.

En efecto, si consideramos el impacto limitado que tienen las variables estructurales, en alguna de las percepciones de los actores, ello nos muestra rasgos de conflicto o de integración conflictiva. En cierta forma la educación actúa como un elemento de legitimación cultural y de control de las tensiones sociales existentes, en efecto, los actores readecuan sus expectativas de acuerdo a sus niveles socio-culturales y al existir un reconocimiento "acrítico" de las funciones de la escuela, esta actúa como un mecanismo de control social.

Al contrastar este modelo con las variables de objetivización aparecen rasgos significativos de una sociedad de ruptura o contradicción institucionalizada.

En efecto, de acuerdo a los diferentes tipos de escuela que atiende a los distintos niveles socio-económicos, ésta actúa como un sistema de consolidación de la selectividad social existente, contribuyendo a una polarización social más acentuada. La falta de una visión objetiva y crítica del sistema por parte de los usuarios colectivos puede ser un factor de dominación cultural implícito por parte de los grupos dominantes.

En definitiva, la presente investigación nos muestra que la sociedad chilena está en un proceso de aceleración de la inestabilidad social, que nos permite claramente tipificarla a partir de la percepción que los actores tienen sobre la escuela. Esto nos muestra pistas para inferir la inestabilidad que hemos mencionado, lo cual es probable que actúe como un elemento que intensifique la percepción positiva de la escuela, al sentir el actor la necesidad de buscar una seguridad personal en una sociedad fuertemente inestable, lo cual puede también ser aprovechado por los grupos de poder en el sentido descrito anteriormente.